

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN

Tesis doctoral

HÉROES HISTÓRICOS Y ESTUDIANTES ANDALUCES: Aproximación estructural al análisis de los valores que transmiten los libros de texto de Historia en 4º ESO a través de personajes históricos (2008-2016)



MARTA FERRARO MARTÍNEZ

Dirección:

CATEDRÁTICO RAMÓN REIG

Sevilla, abril 2017

AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas que vienen a la mente cuando se pone fin a un proyecto que ocupa y absorbe tanto.

En primer lugar, gracias a mi director, a Ramón Reig. Quiero agradecerle su trabajo no desde el año en que empezó este proyecto, sino desde 1999, desde el momento en que fue mi profesor de Estructura de la Información en las aulas de Gonzalo de Bilbao. Sus clases dieron mucho sentido a mis estudios de Periodismo y su manera de observar, analizar y entender la comunicación se convirtieron en mis referencias. Muchas gracias, Ramón, por tu guía y por tu cariño.

Quiero agradecer también el esfuerzo de todos los profesores que me han ayudado a pensar, a entender y a cuestionarme las cosas. Gracias en especial a Miguel Vázquez Liñán por acompañarme en la primera parte del proyecto y despertar mi curiosidad en el ámbito en que se ha centrado esta investigación.

A mis alumnos, gracias por las preguntas y reflexiones, que me ayudan a crecer y a esforzarme cada día.

A mi familia, en especial a mis padres y a mis hermanos, por estar siempre cerca.

A mis amigos, que también son mi familia, por la comprensión y el apoyo durante este tiempo. Gracias en especial a Inma, a Sandra, a Laura, a Reyes, a César, a Nacho, a Raquel y a Dunia.

Y por último, me gustaría dar las gracias a las tres personas que más han sufrido el proyecto.

A Manuel y a Martina, que han crecido en paralelo a la tesis. Gracias por toda la fuerza que me habéis dado.

Y a Javi.

Por el tiempo robado. Por escucharme, quererme y apoyarme, por intentar siempre ponerlo fácil y hacer de mis prioridades las tuyas. Gracias por ser mi compañero, incluso en esta larga y solitaria tarea.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	28
2. JUSTIFICACIÓN	35
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	36
4. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	39
4.1. Estructura formal de la investigación	39
4.2. Objeto de estudio y acotación temporal	39
4.3. Limitaciones	45
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA	47
5.1. Estado de la cuestión	47
5.2. De héroes y valores	53
5.2.1. Sobre el concepto de héroe	54
5.2.2. Sobre el concepto de valor	59
5.3. La historia como ejemplo del presente: los héroes y sus personajes	62
5.4. Educación e imaginario	66
5.5. ¿Educación como propaganda?	74

5.5.1. Educación y propaganda en la historia	75
5.5.2. Educación y propaganda en las democracias	77
5.6. El uso de la historia	83
5.6.1. Principio de integración como necesidad del Estado	85
5.6.2. ¿Principio de integración como necesidad social?	88
5.6.3. Principio de integración en un sistema democrático	91
5.6.4. Principio de integración en un sistema capitalista	94
5.6.5. Principio de integración a través de los valores de la cultura del momento: lo políticamente correcto	96
5.7. La hegemonía del libro de texto	97
5.7.1. Libro de texto como objeto de estudio: breve aproximación al término	98
5.7.2. Origen del papel hegemónico del manual escolar	100
5.7.3. La ‘obligatoriedad’ del libro de texto	101
5.7.4. El libro de texto a debate	102
5.7.5. El libro de texto como producto	104
5.8. La enseñanza de la historia en los manuales escolares: del nacionalismo al eurocentrismo	106
5.8.1. Origen de la Historia	106
5.8.2. La historia nacionalista	108
5.8.3. Primeros replanteamientos sobre la materia de Historia	110
5.8.4. El caso español	112
5.8.5. La historia no occidental	118
5.8.6. Nacionalismo y regionalismo	119
5.8.7. Debate academicista: paradigma tradicional y nueva historia	121
5.8.8. La enseñanza actual de la historia	126

5.9. Aproximación al eurocentrismo	128
5.9.1. Hacia una delimitación del concepto	129
5.9.2. La raíz del eurocentrismo	130
5.9.3. La construcción nosotros/ellos: de la raza a la identidad cultural	133
5.9.4. Eurocentrismo como ideología impositiva del capitalismo	136
5.9.5. ¿Europeización del mundo o provincialización de Europa?	138
5.9.6. El eurocentrismo y la Historia	142
5.10. La historia como narración	143
5.11. La visibilidad del emisor en el relato histórico	150
5.12. Fundamentos metodológicos: análisis crítico del discurso (ACD) y técnicas de análisis de contenidos (AC)	154
5.12.1. El contexto en el ACD	158
5.12.2. Convergencia de disciplinas	161
5.12.3. Hacia un análisis cualitativo	162
5.12.4. Enfoque y perspectivas	164
5.12.5. Limitaciones	167
5.12.6. Adecuación de la metodología al objeto de estudio	168
5.12.7. Propuesta de Wodak, Meyer y Jäger aplicada a la investigación	169
5.12.8. Propuesta de Van Dijk en nuestro análisis	173
5.12.9. Técnicas de análisis de contenidos	174
5.12.10. Adecuación del análisis de contenidos a nuestra investigación	177

6. CONTEXTO: UN ACERCAMIENTO A LA ESTRUCTURA EDITORIAL EN ESPAÑA	179
6.1. Breve aproximación al paisaje editorial	179
6.2. Concentración empresarial como característica dominante	182
6.3. Análisis estructural de las editoriales de la investigación	185
6.3.1. Anaya	185
6.3.2. Vicens Vives	189
6.3.3. SM	191
6.3.4. Santillana	193
6.3.5. Bruño	196
7. EL CAMINO DEL LIBRO DE TEXTO: DE LA EDITORIAL AL AULA	197
7.1. Planes de estudio	197
7.2. Legislación española	201
7.3. Legislación andaluza	204
7.3.1. Supervisión de contenidos por parte de la inspección educativa	209
7.4. Elección del manual en el centro educativo	210
7.5. El libro en el aula: breve apunte sobre su uso	212

8. ANÁLISIS DE LOS VALORES QUE TRANSMITEN LOS MANUALES DE HISTORIA DE 4º ESO DE LAS EDITORIALES VICENS VIVES, SM, BRUÑO, SANTILLANA Y ANAYA A TRAVÉS DE LOS HÉROES	215
8.1. Nuestro modelo de análisis	215
8.1.1. Identificación del héroe	216
8.1.2. El análisis del micro nivel a partir del héroe	220
8.1.2.1. División del discurso en elementos textuales, paratextuales y actividades	221
8.1.2.2. Identificación de valores	226
8.1.3. Relación de los niveles micro y macro	227
8.1.4. Descripción del proceso analítico e interpretativo de los resultados	227
8.2. Breve caracterización de los manuales analizados	230
8.2.1. Caracterización del manual Santillana	230
8.2.2. Caracterización del manual Bruño	230
8.2.3. Caracterización del manual SM	231
8.2.4. Caracterización del manual Anaya	231
8.2.5. Caracterización del manual Vicens Vives	232
8.3. Héroes identificados	233
8.4. Un héroe colectivo en los libros de Historia: la mujer	238
8.4.1. La mujer en el manual Santillana	241
8.4.1.1. Aproximación analítico- descriptiva	241
8.4.1.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	251

8.4.1.3. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	252
8.4.1.4. Valores proyectados en el plano textual	253
8.4.1.5. Valores proyectados en el plano paratextual	255
8.4.1.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	257
8.4.1.7. Conclusiones parciales	262
8.4.2. La mujer en el manual Bruño	268
8.4.2.1. Aproximación analítico- descriptiva	268
8.4.2.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	272
8.4.2.3. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	275
8.4.2.4. Valores proyectados en el plano textual	276
8.4.2.5. Valores proyectados en el plano paratextual	277
8.4.2.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	278
8.4.2.7. Conclusiones parciales	280
8.4.3. La mujer en el manual SM	285
8.4.3.1. Aproximación analítico- descriptiva	285
8.4.3.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	291
8.4.3.3. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	293
8.4.3.4. Valores proyectados en el plano textual	294
8.4.3.5. Valores proyectados en el plano paratextual	296
8.4.3.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	297
8.4.3.7. Conclusiones parciales	300
8.4.4. La mujer en el manual Anaya	306

8.4.4.1. Aproximación analítico- descriptiva	306
8.4.4.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	312
8.4.4.3. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	315
8.4.4.4. Valores proyectados en el plano textual	316
8.4.4.5. Valores proyectados en el plano paratextual	317
8.4.4.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	318
8.4.4.7. Conclusiones parciales	323
8.4.5. La mujer en el manual Vicens Vives	327
8.4.5.1. Aproximación analítico- descriptiva	327
8.4.5.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	335
8.4.5.3. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	337
8.4.5.4. Valores proyectados en el plano textual	339
8.4.5.5. Valores proyectados en el plano paratextual	342
8.4.5.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	345
8.4.5.7. Conclusiones parciales	348
8.4.6. Conclusiones generales sobre el tratamiento de la mujer en los manuales Santillana, Bruño, SM, Anaya y Vicens Vives	354
8.4.6.1. Vinculación niveles micro y macro	369
8.5. Otro caso de heroísmo colectivo: el movimiento de la Ilustración	371
8.5.1. Los ilustrados en el manual Anaya	371
8.5.1.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	371

8.5.1.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	373
8.5.1.3. Valores proyectados en el plano textual	373
8.5.1.4. Valores proyectados en el plano paratextual	378
8.5.1.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	380
8.5.1.6. Conclusiones parciales	381
8.5.2. Los ilustrados en el manual Vicens Vives	391
8.5.2.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	391
8.5.2.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	392
8.5.2.3. Valores proyectados en el plano textual	393
8.5.2.4. Valores proyectados en el plano paratextual	395
8.5.2.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	396
8.5.2.6. Conclusiones parciales	397
8.5.3. Los ilustrados en el manual Bruño	403
8.5.3.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	403
8.5.3.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	403
8.5.3.3. Valores proyectados en el plano textual	404
8.5.3.4. Valores proyectados en el plano paratextual	406
8.5.3.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	407
8.5.3.6. Conclusiones parciales	408
8.5.4. Los ilustrados en el manual SM	412
8.5.4.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	412
8.5.4.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de	

contenido o discurso alternativo?	413
8.5.4.3. Valores proyectados en el plano textual	413
8.5.4.4. Valores proyectados en el plano paratextual	415
8.5.4.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	417
8.5.4.6. Conclusiones parciales	418
8.5.5. Los ilustrados en el manual Santillana	423
8.5.5.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto	423
8.5.5.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?	424
8.5.5.3. Valores proyectados en el plano textual	425
8.5.5.4. Valores proyectados en el plano paratextual	426
8.5.5.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo	428
8.5.5.6. Conclusiones parciales	429
8.5.6. Conclusiones generales sobre el tratamiento de los ilustrados en los manuales Anaya, Vicens Vives, Bruño, SM y Santillana	435
8.5.6.1. Vinculación niveles micro y macro	443
8.6. Otras cuestiones de interés en los libros analizados	444
8.6.1. Reflexiones sobre el nivel macro para el alumnado	444
8.6.2. Algunos personajes destacados en los libros de Historia: futuras líneas de investigación	447
8.6.2.1. Adolfo Suárez	448
8.6.2.2. Juan Carlos I de Borbón	457
8.6.2.3. Goya	463
8.6.2.4. Pablo de Olavide	467
8.6.2.5. Blas de Infante	469

9. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO	472
9.1. Conclusiones de la investigación	472
9.2. Propuesta de trabajo	486
10. FUENTES DOCUMENTALES	491
10.1. Libros	491
10.2. Libros de texto analizados	500
10.3. Capítulos de libros	501
10.4. Artículos de revistas científicas	505
10.5. Comunicaciones y contribuciones a congresos	509
10.6. Leyes	509
10.7. Informes	511
10.8. Artículos de periódicos	511
10.9. Páginas web	514

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras identificación del héroe

Figura 1. Cuadro identificación mujer-heroína en los cinco manuales.
Fuente: Elaboración propia. 235

Figura 2. Cuadro identificación héroe-ilustrados. Fuente:
Elaboración propia. 236

Figuras sobre la mujer

Figura 3. Texto sobre el origen del movimiento sufragista.
Fuente: Santillana, p.84. 242

Figura 4. Texto sobre la emancipación de la mujer. Fuente:
Santillana, p.136. 243

Figura 5. Ejemplo de tratamiento de la mujer en páginas
de profundización. Fuente: Santillana, pp.144-145. 244

Figura 6. Ejemplo de actividades que fomentan el eurocentrismo.
Fuente: Santillana, p.145. 245

Figura 7. Ejemplo de actividades que ponen en valor el papel de
la mujer en la historia. Fuente: Santillana, p.227. 246

Figura 8. Representación de la mujer del 'bando nacional'.
Fuente: Santillana, p.226. 248

Figura 9. Representación de la mujer del 'bando republicano'.
Fuente: Santillana, p.227. 248

Figura 10. Ejemplo de página sobre ‘otras culturas’.	
Fuente: Santillana, p.313.	249
Figura 11. Texto sobre la ‘lucha’ de la mujer.	
Fuente: Santillana, p.144.	252
Figura 12. Modelos de actividades Santillana.	
Fuente: Elaboración propia.	253
Figura 13. Valores predominantes en el plano paratextual en Santillana. Fuente: Elaboración propia.	256
Figura 14. Mujeres trabajando en la mina. Fuente: Santillana, p.69.	256, 259
Figura 15. Tiempo dedicado al trabajo doméstico.	
Fuente: Santillana, p. 145	256
Figura 16. Viñeta sobre la igualdad. Fuente: Santillana, p. 346.	257, 359
Figura 17. Sufragista dando un discurso. Fuente: Santillana, p.85.	257, 362
Figura 18. Diferencias entre hombres y mujeres según los estudios terminados. Fuente: Santillana, p. 145.	257
Figura 19. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de Santillana. Fuente: Elaboración propia.	258
Figura 20. Eurocentrismo y nacionalismo. Representación en imágenes de Santillana. Fuente: Elaboración propia.	258
Figura 21. Mujeres en Arabia Saudí. Fuente: Santillana, p.313.	259
Figura 22. Mujeres en el Parlamento. Fuente: Santillana, p.318.	261

Figura 23. Ejemplo de actividades que refuerzan nacionalismo y eurocentrismo. Fuente: Santillana, p.145.	261
Figura 24. Cuadro de valores identificados en el plano textual en el manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.	265
Figura 25. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual en el manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.	266
Figura 26. Cuadro de valores incluidos en la hipótesis en Santillana. Fuente: Elaboración propia.	267
Figura 27. Ejemplo de tono opinativo-laudatorio identificado en Bruño. Fuente: Bruño, p.85.	269
Figura 28. Retratos de Clara Campoamor y Victoria Kent. Fuente: Bruño, p. 208.	271
Figura 29. Texto de Fernández Villaverde sobre la mujer. Fuente: Bruño, p.158.	274
Figura 30. Ejemplo de página que relaciona pasado y presente. Fuente: Bruño, p.56.	275
Figura 31. Modelos de actividades Bruño. Fuente: Elaboración Propia.	276
Figura 32. Valores predominantes en el plano paratextual en Bruño. Fuente: Elaboración propia.	278
Figura 33. Ejemplo de imagen vinculada a valor 'lucha'. Fuente: Bruño, p.158.	278,362
Figura 34. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia	

en páginas de Bruño. Fuente: Elaboración propia.	279
Figura 35. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en Bruño. Fuente: Elaboración propia.	280
Figura 36. Cuadro de valores identificados en el plano textual en el manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.	282
Figura 37. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual en el manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.	283
Figura 38. Cuadro de valores incluidos en la hipótesis en Bruño. Fuente: Elaboración propia.	284
Figura 39. El movimiento de emancipación de la mujer. Ejemplo de recuadro utilizado para el colectivo femenino. Fuente: SM, p.99.	286
Figura 40. Ejemplo de actividad que fomenta valores eurocéntricos y nacionalistas. Fuente: SM, p.163.	289
Figura 41. Ejemplo de vinculación mujer-trabajo y mujer trabajo-cualificado. Fuente: SM, p.189.	290, 359
Figura 42. Representación de la mujer en el franquismo. Fuente: SM, p. 235.	290
Figura 43. Ejemplo de la ubicación habitual utilizada por SM para abordar la mujer. Fuente: SM, pp. 31 y 99.	292
Figura 44. Modelos de actividades en SM. Fuente: Elaboración propia.	293
Figura 45. Valores predominantes en el plano paratextual en SM. Fuente: Elaboración propia.	296

Figura 46. Ejemplo de valor 'lucha' en sufragismo. Fuente: SM, p.99.	297, 362
Figura 47. Ejemplo de valor 'lucha' en la Revolución francesa. Fuente, SM, p.31.	297
Figura 48. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de SM. Fuente: Elaboración propia.	297
Figura 49. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes de SM. Fuente: Elaboración propia.	298
Figura 50. Representación confrontada de modelos de sociedad. Fuente: SM, p.280.	299
Figura 51. Cuadro de valores identificados en el plano textual en el manual SM. Fuente: Elaboración propia.	302-303
Figura 52. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual en el manual SM. Fuente: Elaboración propia.	304
Figura 53. Cuadro de valores incluidos en la hipótesis en SM. Fuente: Elaboración propia.	305
Figura 54. Manifestación feminista en julio de 1915. Fuente: Anaya, p.91.	306,362
Figura 55. Mujeres trabajando en las fábricas. Fuente: Anaya, p. 128.	307,359
Figura 56. Representación de la mujer durante el franquismo. Fuente: Anaya, p.215.	309
Figura 57. Zapatero, el día de la aprobación de la Ley de Igualdad. Fuente: Anaya, p. 278.	311

Figura 58. El movimiento feminista es abordado como uno más de los movimientos del siglo XX. Fuente: Anaya, pp.246 -247.	314
Figura 59. Modelos de actividades en Anaya. Fuente: Elaboración propia.	316
Figura 60. Valores predominantes en el plano paratextual en Anaya. Fuente: Elaboración propia.	318
Figura 61. Ejemplos de asociación mujer-trabajo en plano paratextual. Fuente: Anaya, p.150.	318
Figura 62. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.	319
Figura 63. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.	319
Figura 64. Ejemplo de delimitación nosotros/ellos a partir de párrafos y enfatizadores. Fuente: Anaya, p. 246.	320
Figura 65. Ejemplo de representación de la mujer 'no occidental'. Fuente: Anaya, p.255.	321
Figura 66. Cuadro con valores identificados en plano textual en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.	324
Figura 67. Cuadro con valores identificados en plano paratextual en Anaya. Fuente: Elaboración propia.	325
Figura 68. Cuadro con valores de la hipótesis identificados en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.	326
Figura 69. Ejemplo de actividades en el manual	

Vicens Vives. Fuente: Vicens Vives, p. 33.	328
Figura 70. Código civil y mujer. Fuente: Vicens Vives, p.35.	328
Figura 71. Texto Congreso CNT. Fuente: Vicens Vives, p. 95.	328
Figura 72. Ejemplo de enfatizadores usados por el manual Vicens Vives. Fuente: Vicens Vives, p.117.	330
Figura 73. Políticas de igualdad. Fuente: Vicens Vives, p. 262.	332
Figura 74. Cartel contra la violencia machista. Fuente: V. Vives, p. 263.	334
Figura 75. Ejemplo de ubicación habitual del tema de la mujer en el manual Vicens Vives. Fuente: Vicens Vives, pp.262-263.	336
Figura 76. Modelos de actividades en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	338
Figura 77. Ejemplo de los dos modelos de actividades según Freire y Faundez (2010). Fuente: Vicens Vives, p. 171.	340
Figura 78. Ejemplo de vinculación mujer-trabajo. Fuente: Vicens Vives, p.235.	342
Figura 79. Gráfico con valores predominantes en paratexto. Fuente: Elaboración propia.	342
Figura 80. La mujer y la industria de guerra. Fuente: Vicens Vives, p.181.	343
Figura 81. Trabajo mujeres en la Gran Guerra. Fuente: V.Vives, p.117.	343
Figura 82. Niña en puesto de trabajo. Fuente: Vicens Vives, p.95.	343

Figura 83. Mujeres trabajando en oficinas. Fuente: Vicens Vives, p.152.	344
Figura 84. Mujer planchando. Fuente: Vicens Vives, p.152.	344,359
Figura 85. Gráfico sobre diferencias entre hombres y mujeres en el trabajo dedicado al cultivo del mijo. Fuente: Vicens Vives, p.298.	344
Figura 86. Mujeres pidiendo el voto. Fuente: Vicens Vives, p.152.	345,362
Figura 87. Protesta de mujeres de París en 1789 por la falta de pan. Fuente: Vicens Vives, p.33.	345
Figura 88. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	346
Figura 89. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes de Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	346
Figura 90. Representación de las mujeres en el 'tercer mundo'. Fuente: Vicens Vives, pp.298-299.	347
Figura 91. Cuadro con valores identificados en plano textual en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	350-351
Figura 92. Cuadro con valores identificados en plano paratextual en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	351-353
Figura 93. Cuadro con valores incluidos en la hipótesis en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	353
Figura 94. Modelos de actividades en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.	356
Figura 95. Gráfico sobre presencia de valores en	

plano paratextual. Fuente: Elaboración propia.	358
Figura 96. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.	365
Figura 97. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.	366
Figura 98. Cuadro general sobre los valores de la hipótesis en la mujer. Fuente: Elaboración propia.	368
Figuras sobre los ilustrados	
Figura 99. Las portadas de los dos temas se centran en los ilustrados. Fuente: Anaya, pp.8 y 26.	372
Figura 100. Modelos de actividades ilustrados Anaya. Fuente: Elaboración propia.	373
Figura 101. ¿Qué debemos a la Ilustración? Fuente: Anaya, p.25.	374
Figura 102. La crítica del Antiguo Régimen. Fuente: Anaya, p. 15.	375
Figura 103. La importancia de la razón. Fuente: Anaya, p.24.	376
Figura 104. Ilustrados consultan mapas. Fuente: Anaya, p.9.	378
Figura 105. Cuadro de Gabriel Lemonnier por duplicado. Fuente: Anaya, p.15.	379
Figura 106. Cuadro de valores identificados en plano textual sobre los ilustrados en el manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.	383-389
Figura 107. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual	

sobre los ilustrados en el manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.	389
Figura 108. Cuadro de valores de la hipótesis identificados en manual Anaya sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.	390
Figura 109. Vinculación al siglo. Fuente: Vicens Vives, p.12.	391
Figura 110. Modelos de actividades ilustrados Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	392
Figura 111. Uso del enfatizador para marcar valores en el plano textual. Fuente: Vicens Vives, p.12.	393
Figura 112. Defensa de la igualdad, la libertad y la soberanía nacional. Fuente: Vicens Vives, p.13.	394
Figura 113. La imagen de los ilustrados ocupa parte de las dos páginas en la portada del bloque 1. Fuente: Vicens Vives, pp.2-3.	395
Figura 114. Portada del tema 1. Fuente: Vicens Vives, p.5.	396
Figura 115. Reunión de pensadores con nombres destacados. Fuente: Vicens Vives, p.12.	396
Figura 116. Cuadro con valores identificados en el plano textual sobre ilustrados en el manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	402
Figura 117. Cuadro con valores identificados en el plano paratextual sobre ilustrados en el manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	402
Figura 118. Cuadro con valores de la hipótesis sobre ilustrados identificados en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.	402
Figura 119. Modelos de actividades sobre ilustrados en Vicens Vives.	

Fuente: Elaboración propia.	404
Figura 120. Portada de la Enciclopedia. Fuente: Bruño, p.41.	407
Figura 121. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en plano textual en manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.	409-410
Figura 122. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en plano paratextual en manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.	411
Figura 123. Cuadro de valores de la hipótesis identificados en manual Bruño sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.	411
Figura 124. Ejemplos de espacios complementarios utilizados por el manual SM. Fuente: SM, pp.10-11.	412
Figura 125. Modelos de actividades sobre ilustrados en SM. Fuente: Elaboración propia.	413
Figura 126. Resumen de las ideas principales sobre ilustrados en SM. Fuente: SM, p.24.	414
Figura 127. La Ilustración en Andalucía. Ejemplo de texto donde se concentran la mayoría de valores identificados. Fuente: SM, p. 20.	414
Figura 128. Grabado sobre Voltaire. Fuente: SM, p.11.	416
Figura 129. Diosa razón. Fuente: SM, p.23.	416
Figura 130. Observatorio Astronómico de Madrid como obra característica de la Ilustración. Fuente: SM, p.18.	416
Figura 131. Mapa de la Europa de las Luces. Fuente: SM, p.292.	416

Figura 132. Ubicación de la imagen de Lemonnier en SM. Fuente: SM, p, 10.	417
Figura 133. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en el plano textual en manual SM. Fuente: Elaboración propia.	420-421
Figura 134. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en plano paratextual en manual SM. Fuente: Elaboración propia.	422
Figura 135. Cuadro de valores de la hipótesis identificados en SM sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.	422
Figura 136. Refuerzo de contenido. Fuente: Santillana, p.17.	423
Figura 137. Modelos de actividades ilustrados Santillana. Fuente: Elaboración propia.	424
Figura 138. Texto de portada ilustrados. Fuente: Santillana, p.8.	425
Figura 139. Ejemplo de texto con valores sobre ilustrados. Fuente: Santillana, p.16.	426
Figura 140. Imagen de Lemonnier en Santillana. Fuente: Santillana, p.16.	427
Figura 141. Retrato de Olavide. Fuente: Santillana, p.21.	427
Figura 142. Sello de la Sociedad Económica de Amigos del País. Fuente: Santillana, p.24.	427
Figura 143. Cuadro de valores sobre ilustrados en plano textual en manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.	430-433
Figura 144. Cuadro de valores sobre ilustrados en plano paratextual en manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.	434

Figura 145. Cuadro de valores de la hipótesis en manual Santillana sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.	436
Figura 146. Una de las representaciones del cuadro de Lemonnier en el manual Anaya. Fuente: Anaya, p.15.	436
Figura 147. Modelos de actividades en todos los manuales. Fuente: Elaboración propia.	439
Figura 148. Presencia de valores en plano paratextual en todos los manuales. Fuente: Elaboración propia.	441
Figura 149. Cuadro sobre eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo en todos los manuales. Fuente: Elaboración propia.	443
Figuras sobre otras cuestiones de interés en los manuales	
Figura 150. Relativismo histórico. Fuente: Bruño, pp.92-93.	445
Figura 151. Portada de libro en franquismo. Fuente: SM, p.235.	446
Figura 152. Representación de Adolfo Suárez en SM. Fuente: SM, p.239.	451
Figura 153. Encabezamiento tema transición. Fuente: SM, pp. 240- 241.	451
Figura 154. Representación visual de Suárez en Bruño. Fuente: Bruño, p. 264.	452
Figura 155. Investidura de Juan Carlos I. Fuente: Vicens Vives, p. 243.	458

1. INTRODUCCIÓN

Todo diálogo con el mundo, con lo real, con los demás, con nosotros mismos pasa por la mediación de nuestras palabras, enunciados, ideas, teorías e incluso mitos, y no podemos soñar con desembarazarnos de ellos.

Edgar Morin

El objeto del presente trabajo es el análisis de los valores que transmiten los héroes en los libros de texto de Historia de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la Comunidad Autónoma de Andalucía y durante el periodo 2008-2016. Nos ha parecido conveniente estudiar los mensajes que se trasladan en las aulas a través de los héroes como modelos de conducta por el carácter legitimador que envuelve su discurso. La educación, el aula, el libro de texto e incluso la propia materia, la Historia, son elementos de nuestro actual sistema de convivencia que ejercen gran influencia sobre sus receptores y que no siempre son analizados críticamente.

Responder a la compleja pregunta de quiénes son los héroes para los jóvenes andaluces de hoy supone conocer una parte de los modelos que el sistema ha establecido para ellos. Los personajes históricos destacados, en su dimensión heroica, significan un ejemplo de valores y comportamientos para el alumnado. El análisis de la ideología subyacente en el discurso nos parece una tarea importante por la responsabilidad que conlleva en la formación del pensamiento del estudiante.

Somos conscientes de que no es una pregunta con una sola respuesta ni se puede averiguar analizando solo los manuales de Historia¹, pero sí podemos

¹ Los medios de comunicación, la literatura, el cómic o los videojuegos son algunos campos que ejercen gran influencia en la construcción de héroes que sirven como modelos para la juventud. No descartamos abordar en investigaciones futuras el concepto de héroe en los campos citados.

intuir a partir de esta investigación cuáles son algunos de los modelos que se están promocionando desde las autoridades.

El interés por este trabajo surge a partir de la lectura de la novela de Andrés Sopena, *El florido pensil*, un repaso de la educación nacional católica que los españoles habían recibido durante la dictadura franquista. En las clases de la época se contaba una historia de España con héroes² que habían ampliado las fronteras del territorio a costa de sacrificar una serie de valores que hoy día resultarían, o al menos la retórica política así parece defenderlos, intocables: la tolerancia, la transigencia, el respeto a la diversidad, etc. Desde el aula se dictaminaba, se legitimaba y ordenaba una realidad que contribuía a conformar la ideología de los estudiantes.

La historia de la educación en España (y no supone, desde luego, un caso aislado) se halla repleta de intentos por construir una conciencia patriótica. *El muchacho español* (1918) de José María Salaverría³, por ejemplo, constituye una oda al país y a sus habitantes, durante la dictadura del general Primo de Rivera.

La mayoría de las investigaciones sobre el contenido de los libros de texto se centra en analizar los valores e ideologías que han sido inculcados en el pasado, principalmente en periodos históricos dictatoriales. Pero, ¿cuáles son los modelos que se están estableciendo hoy para las nuevas generaciones?

² Dos héroes muy aclamados durante el periodo franquista fueron los Reyes Católicos: “Doña Isabel era muy blanca y muy guapa, buena y humilde como una santa, y quería a España con todo su corazón. Don Fernando era muy valiente y muy listo” (Serrano de Haro, 1953, p. 56).

Uno de los grandes logros de estos monarcas, según los libros de texto de la época franquista, fue la expulsión de los judíos: “La prudencia de esta determinación real no la comprenderá quien desconozca el carácter judío, su actuación hipócrita y sus tendencias sociales que tantas veces han llevado a España a la ruina. El mundo nos da ahora por fin la razón, y, después de cuatro siglos, los mayores políticos adoptan el consejo de nuestros Católicos Soberanos, expulsando de sus territorios a esta raza peligrosísima” (Cereceda, 1940, p.23).

³ Salaverría afirma que “la patria era una tradición de grandes gestas y aventuras que sólo los extranjeros con su escarnio y los malos españoles querían negar. Lo que había distinguido a los grandes capitanes y exploradores del pasado era su voluntad y su valor, cualidades esenciales de la grandeza nacional. Los patriotas españoles tenían el deber de estar a la altura de esa tradición, no sólo reverdeciéndola, sino añadiéndole nuevas y distintas páginas de gloria (como se cita en Boyd, 2000, p. 231).

¿Acaso en un contexto democrático no se planifican los valores con los que 'deben' crecer los jóvenes?

No podemos obviar que, aunque los ejemplos anteriormente expuestos pertenecen a un pasado caracterizado por una clara comunicación vertical, el sistema educativo en España, en la actualidad, continúa ejerciendo la comunicación prácticamente de manera unidireccional a los alumnos (Freire y Faundez, 2010). Se presentan unos contenidos estancos y el libro de texto supone, junto al docente, la guía incuestionable que proporciona el conocimiento al estudiante.

La escuela y los medios de comunicación son dos herramientas con gran influencia en la sociedad. Sin embargo, la primera parece estar menos cuestionada que la segunda. La educación es concebida como la solución para muchos de los problemas que existen en la actualidad y se toma como base principal para el progreso. Su institución no se pone tanto en duda a pesar de que, como defienden algunos autores, forma parte del mercado capitalista, constituye uno de los productos del propio sistema (Iván Illich, 1975) y supone una de las herramientas ideológicas con las que cuenta el estado para imponer su ideología (Athusser, 1974).

Para abordar nuestro objeto de estudio, debemos remitirnos a la concepción de realidad de autores como Berger y Luckman (1991), que la conciben como construcción social y, por tanto, dependiente de un contexto temporal y cultural. En ese proceso constructivo, desempeña un papel fundamental la educación que cuenta con instrumentos como el manual escolar. Entendemos, por tanto, que el libro de texto supone una herramienta para la creación de esa realidad y tiene unas características particulares pues forma parte de una de las lecturas obligatorias en la vida de una persona. "No todas las voces ni todos los significados tienen la misma capacidad de difusión," recuerda Rodrigo Alsina (2001, p. 43).

La historia⁴, en cuanto relato de una realidad pasada, forma parte de estas construcciones sociales, y el héroe, como ‘personaje fabricado’ en el marco del relato, constituye un elemento más en esta pirámide discursiva. Consideramos, por tanto, que la visión sobre la historia y sus protagonistas depende del contexto en el que se inscribe.

Sin embargo, en la práctica, este carácter coyuntural o circunstancial de la realidad que se nos cuenta no queda explicitado. Partimos de la idea de que los libros de texto, y particularmente los de Historia, ofrecen una perspectiva de la realidad que se presenta como la única opción. “¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas?” (Berger y Luckmann, 1991, p. 35).

La idea matriz de la investigación recuerda al mito de la caverna de Platón en cuanto se toman por verdaderas las proyecciones de la realidad. Con una apariencia de naturalidad, los manuales establecen una jerarquía de contenidos que organiza y condiciona las posibilidades conceptuales del alumno. No podremos llegar a pensar aquello que no se nos permite. Los libros abren pero también cierran posibilidades de pensamiento. Como diría Foucault en *Las palabras y las cosas*, sería interesante conocer qué es imposible pensar y de qué imposibilidad se trata.

Consideramos que no quedan explicitadas en este tipo de textos las limitaciones del manual como producto de un determinado sistema (cultural, educativo, político, económico...). Los contenidos y la organización dentro de este son expuestos como ‘la verdad’ y ‘la realidad’ sin el reconocimiento de todas las influencias que intervienen en el proceso y que van a condicionar la línea de pensamiento del receptor. Es por ello que esta investigación, además del propio mensaje, se centra en analizar parte del contexto en que se gesta

⁴ La historia que analizamos en este trabajo es la historia oficial que aparece en los libros de texto. Somos conscientes de que existe una historia canalizada a través de la cultura popular que va ganando auge en los últimos años (series, programas de televisión, videojuegos, novelas, etc.), además de la historia que se enseña a través de las tradiciones de los pueblos y sus monumentos. Para ampliar información al respecto, véase *Consuming History: historians and heritage in contemporary popular culture* (1975), de Jerome de Groot.

nuestro objeto de estudio, como las condiciones legales que permiten que un libro se convierta en manual de referencia en el aula.

Defendemos la idea de que, mientras más información dispongamos del emisor del mensaje, menor será el poder que el emisor podrá ejercer en el receptor. En este sentido, en palabras de Van Dijk (1999, p. 24), nuestra investigación “intentaría contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales”.

Nuestro trabajo se sitúa también en la línea de educomunicación en cuanto vincula los dos términos, la educación y la comunicación, y trata de dotar de herramientas informativas al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, y desde perspectivas teóricas, nos vemos obligados a estudiar los componentes propagandísticos de la educación y de la historia. El discurso propagandístico suele aparecer de manera más evidente asociado a contextos políticos o religiosos, sin embargo, cuando se trata del ámbito educativo existe cierta tendencia a querer rechazar o no admitir esta relación.

El sistema de valores subyacentes en el discurso producido y comunicado en el ámbito escolar parece gozar de cierta ‘inmunidad’, se muestra como un espacio neutro, incapaz de conformar ideología. Desde nuestro trabajo entendemos que la educación es un instrumento con capacidad para destruir o crear sistemas, y por tanto, podría suponer un tipo de propaganda con competencias para modificar el pensamiento de sus receptores y capacidad suficiente para provocar cambios en la sociedad. Quisiéramos insistir en la consideración de la educación como un instrumento más de influencia entre otros muchos pero, eso sí, de una gran importancia.

Uno de los principales objetivos de la propaganda y, por tanto, también de la propaganda educativa, es el principio de integración. La Historia, como materia que vincula al alumno con la sociedad en la que vive, supone además una de las principales asignaturas para realizar esta tarea (Durkheim, 2002). No en vano, la narración del pasado de un pueblo ha sido utilizada políticamente por

diferentes gobiernos para la construcción de una identidad nacional, especialmente a partir del siglo XIX (Hobsbawm y Ranger, 1992; Boyd, 2000). La Historia ha servido para introducir a los jóvenes miembros de una sociedad en un sistema compartido de creencias y valores en el que la propia patria ocupa uno de los lugares centrales (de hecho, los conceptos de 'nación' y 'patria' fueron centrales en el nacimiento de los sistemas públicos de educación).

Resultan reveladoras las reflexiones de Carretero sobre la importancia de las nacionalidades construidas ya que, como explica el autor, hemos llegado a 'poner al mismo nivel' ser hombre o mujer con ser español o francés (Carretero 2007, p.28).

Asimismo, el análisis de los modelos destacados de nuestro pasado nos hace concebir la historia como ejemplo para el presente. Es, en palabras de Todorov, *la memoria ejemplar*, aquella selección de lo acontecido que ejerce una función pragmática en el tiempo actual. Este carácter ejemplarizante se halla conectado con el papel que desempeñan los héroes y los mitos en la sociedad, modelos establecidos por el sistema, que suponen el sustento de la propia cultura (Campbell, 1999).

Debemos aclarar que esta investigación ha ido avanzando hacia lugares no esperados en el planteamiento inicial, hecho que ha permitido la reflexión sobre otras consideraciones teóricas como el debate academicista sobre la historia, la diferencia entre el modelo expositivo individual o colectivo de héroe o la construcción del consenso y de lo considerado políticamente correcto en un contexto determinado.

Asimismo, hemos de reconocer que a medida que hemos profundizado en la investigación han ido resonando con más fuerza las palabras de Hobsbawm, que entiende que "la historia es siempre historia contemporánea disfrazada" (2004, p.230).

Por tanto, además de ser una materia influenciable en las mentes de los jóvenes, y constituir un relato que marca fronteras entre nosotros y ellos, la Historia que analizamos termina siendo considerada, sobre todo, un reflejo de la sociedad, uno de los múltiples discursos culturales de las primeras décadas del siglo XXI o un espejo de lo que, en este caso, la sociedad española y andaluza aspira ser.

2. JUSTIFICACIÓN

Consideramos que el análisis de los libros de texto supone un ejercicio de autocrítica en cuanto trata de reflexionar sobre los valores que la sociedad actual traslada a las futuras generaciones. Pensamos que en el mundo de hoy tendemos más a culpar al otro que a mirar hacia dentro, acrecentando, por tanto, la distancia y el problema (si es que existe).

Hoy, como ayer, como siempre (o al menos, como siempre nos han contado), los conflictos en el mundo no cesan y el culpable siempre es el otro. La demonización del enemigo como estrategia propagandística que utilizaban Pisístrato o Julio César sigue estando a la orden del día. Revisamos cómo van construyendo las mentalidades en otras partes del mundo y en menos ocasiones nos detenemos a observar nuestras limitaciones conceptuales.

Como sociedades seguimos construyéndonos en torno al Estado y bajo perspectivas de desarrollo económico. Estas son las principales fronteras. Y aunque la democracia sea considerada el más inocuo de los sistemas políticos, no debemos perder de vista que en ella se pueden gestar valores que podrían conducir, en más de una ocasión, hacia la intransigencia.

Creemos que el hecho de formar parte de un sistema democrático no exime a la sociedad de ser vigilada, sino al contrario. Entendemos que debemos ser conscientes de nuestro proceso de construcción social y pensamos que una reflexión (y acción) sobre los modelos que proyectamos resultan imprescindibles

El motor, por tanto, que pone en marcha esta investigación parte de la responsabilidad sobre lo que vamos construyendo como sociedad. Entendemos que los manuales escolares reúnen algunos valores que pretenden servir de modelo en el contexto en que se gestan. Y si hemos elegido analizarlos a través de los héroes es porque creemos que nos pueden conducir a ellos de manera directa, ya que constituyen los elementos del relato que los reúne y los concentra.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Al plantear nuestra investigación, partíamos de un gran desconocimiento sobre ‘qué o quiénes’ serían (en caso de hallarlos) los héroes ensalzados en los libros de texto de Historia en la actualidad. Nuestra principal referencia surgía del recuerdo de nuestra experiencia, varias décadas atrás, cuando, desde las aulas y como alumnos, comprobábamos cómo los protagonistas de la historia eran personas que habían contribuido a fortalecer España (principalmente en un sentido expansionista). Estos ‘héroes’ se hallaban, a menudo, vinculados a la fuerza y a la violencia y, en algunos de ellos, se destacaba su rigidez, su capacidad de mando e incluso su intransigencia.

Hoy día, intuimos que tal vez los héroes que se destacan en los libros no son los mismos que presidían las páginas de los manuales en otras épocas pero ¿qué o quiénes ocupan su lugar? ¿Qué valores transmiten? Estas han sido las dos preguntas básicas que han guiado nuestra investigación. El objetivo principal que establecemos sería, por tanto:

- Identificar a los héroes que destacan los libros de texto de Historia de 4º de Secundaria en Andalucía para ayudarnos a conocer parte de los códigos de valores, comportamientos, etc. que el sistema educativo, a través de los manuales, establece para el alumno.

Uno de los principales problemas que encontramos es que no existe una separación radical entre los conceptos de héroe y de valores, ya que consideramos héroe a una persona a la que se atribuyen determinadas cualidades o valores. No podemos desligar los términos. Este proceso identificativo relaciona continuamente ambos conceptos y las aproximaciones de la respuesta a esta pregunta se verán, en muchos casos, entremezcladas.

Asimismo, no podemos obviar el papel del contexto en la elección de estos héroes. Al entender que la exaltación de determinados personajes frente a otros responde a características coyunturales, debemos aproximarnos a las

circunstancias que han provocado la elección de determinados modelos. De esta manera, establecemos también como objetivos del trabajo:

- Conocer parte del contexto en que se gestan los manuales de Historia de 4º de Secundaria en Andalucía a través, principalmente, de la normativa legal, tanto a nivel nacional como autonómico, en torno a libros de texto de Historia para este periodo:

- Identificando los requisitos que permiten que una publicación se convierta en manual.

- Analizando los planes de estudio y el papel asignado a la materia de Historia dentro de estos planes.

- Aproximándonos al contexto editorial en el que se inserta el libro de texto.

Debemos aclarar que, aunque los objetivos señalados suponen el centro de nuestra investigación, no hemos desdeñado durante el proceso, y hemos incluido en el trabajo, datos de interés sobre la propia legislación o los libros de texto que puedan suponer un punto de partida para otros investigadores.

De esta manera, y según lo expuesto, formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- Creemos que el libro de texto escolar supone una herramienta propagandística del Estado para afianzar los valores considerados válidos dentro del sistema. Entendemos que los héroes en los libros de texto de Historia pueden fomentar principalmente valores eurocéntricos. Consideramos además que los valores nacionalistas y regionalistas quedarán también ensalzados.

- Pensamos que la Historia que nos transmiten los libros de texto en una determinada época “es la que es” porque ha sido redactada en una época

determinada y la necesaria selección que supone un libro de texto está orientada, en buena medida, desde el presente.

- Intuimos que, con la Historia que hoy se enseña en Secundaria, se pretenden transmitir una serie de valores (en detrimento de otros) que buscan el mantenimiento del sistema político y económico en que se han fabricado.

4. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Estructura formal de la investigación

El trabajo se divide principalmente en tres partes. Por un lado, una reflexión teórica sobre los conceptos más importantes que manejamos en esta investigación: educación, propaganda, Historia, valores, eurocentrismo, héroes, libro de texto... Exploramos nuestro objeto de estudio a través de las visiones que ofrecen autores desde distintas disciplinas científicas para entender el papel y la influencia social que tiene el centro de nuestra investigación.

En segundo lugar, nos acercamos al contexto en el que se gestan los manuales. Dedicamos un capítulo específico a recorrer los cauces legislativos que permiten que un manual se convierta en libro de texto. Los planes de estudio establecidos por el sistema político y la normativa tanto a nivel nacional como regional serán abordados en el trabajo. En este segundo bloque, procedemos a un acercamiento a la estructura editorial en España y a las empresas que elaboran los manuales objeto de la investigación.

Y en tercer lugar, analizamos los valores que transmiten los libros de texto de Historia de 4º de ESO de las editoriales Vicens Vives, Anaya, SM, Bruño y Santillana a través de los héroes. A partir de los datos extraídos, procedemos a reflexionar sobre las principales conclusiones que nos ha proporcionado la investigación.

4.2. Objeto de estudio y acotación temporal

El objeto de estudio lo constituyen los valores que transmiten los libros de texto de Historia de 4º de ESO de las editoriales Vicens Vives, Anaya, SM, Bruño y Santillana a través de los héroes del relato.

¿Por qué Historia?

La historia es la materia prima de la que se nutren las ideologías nacionalistas, étnicas y fundamentalistas, del mismo modo que las adormideras son el elemento que sirve de base a la adicción a la heroína

Hobsbawn

A pesar de que otras materias también suponen una fuente interesante de análisis, consideramos que la asignatura de Historia es la que desarrolla con mayor profundidad los mecanismos que trabajan en la conformación de identidad del individuo. No en vano, su contenido es revisado desde distintas instancias de poder.

Es significativa a este respecto la constante preocupación de todos los gobiernos por los contenidos de los libros de texto de historia, por ejemplo, más que por los de matemáticas. Esto es así porque la historia y también la geografía han servido históricamente para configurar comportamientos nacionales entre las personas, para socializar a la ciudadanía como española, como francesa o como británica, y también como vasca, canaria o asturiana. También para fundamentar una identidad que se pretende a la vez como europea y cristiana. (Pérez Garzón, 2008, p.37)

Otra de las características que hacen ver la Historia como materia adecuada para la investigación es la evolución que sufre, siendo reescrita en las distintas generaciones y ofreciendo diferentes versiones dependiendo del país, continente o comunidad en la que se inscriba. Según López Manjón, Carretero y Jacott, mientras que existe una mayor divergencia en la enseñanza de la Historia en las distintas comunidades, otras materias como las Matemáticas o las Ciencias Naturales presentan contenidos más homogeneizados.

Si se compara esto con el caso de la matemática o las ciencias naturales, se puede observar fácilmente que hay enormes semejanzas entre distintos países. Temas como “energía”, “densidad”, “fracciones” o “proporción” se enseñan casi a la misma edad y se les atribuye prácticamente la misma importancia en términos de horas por año escolar. (López Manjón, Carretero y Jacott, 2004, p.153)

Además del propio contenido y de la forma (qué contar y cómo contarlo), el peso que arrastra esta materia dentro del currículo escolar varía de manera considerable entre unos países y otros. López Manjón, Carretero y Jacott (2004, p.153) señalan que, por ejemplo, la enseñanza de la Historia ocupa más horas semanales a los estudiantes europeos que a los estadounidenses, hecho que explica, según sostienen, por qué les resulta más fácil a los gobernantes americanos defender algunas de sus acciones contemporáneas. Mientras más desconocimiento haya sobre el pasado, menos dificultades se encontrarán para elaborar teorías que justifiquen sus decisiones.

Otro de los factores significativos que contribuyen a considerar la Historia como un relato fabricado en un contexto determinado es que, en algunos países, se enseña una Historia más universal y se abordan acontecimientos que tienen lugar muy lejos de las fronteras mientras que, en otros países, el contenido de los manuales se centra principalmente en la Historia nacional (López Manjón, Carretero y Jacott, 2004, p.154).

El hecho de elegir la asignatura de Historia no supone un desprecio hacia otras materias, que también pueden constituir un objeto interesante de estudio. La vinculación, por ejemplo, entre la Literatura y la Historia ha sido destacada por algunos autores como una fuente rica para el estudio del nacionalismo.

López Facal asegura, por ejemplo, que los manuales de Historia de la Literatura tenían un alto contenido nacionalista:

A partir de 1977 y hasta la implantación de la siguiente reforma educativa (LOGSE) en los años noventa, el manual de historia de la literatura española con mayor difusión (con mucha diferencia sobre todos los demás, acaparando cuotas de mercado próximas al 90%) fue el publicado por el académico Lázaro Carreter, en coautoría con Tusón, quienes no ocultan su intencionalidad nacionalizadora (...) (López Facal, 2010, p.16)

¿Por qué 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria?

La elección del periodo educativo 4º de ESO responde a diversas cuestiones. En primer lugar, se inscribe en el marco de la enseñanza obligatoria en el sistema educativo actual y el interés de nuestro trabajo se centra en analizar los ‘contenidos obligatorios’ en la vida de una persona.

En segundo lugar, el 4º curso, dentro de la Enseñanza Secundaria, realiza un recorrido más profundo por la historia. En los tres primeros cursos la materia se combina con Geografía mientras que en 4º los planes de estudio focalizan su atención en la Historia, concretamente en el periodo que se desarrolla entre el siglo XVIII y la actualidad.

Este curso, por otro lado, y según señalan algunos autores en *Usos públicos de la Historia*, presenta a un alumnado con cierta predisposición a recibir los contenidos que se le enseñan. La actitud del receptor del mensaje nos parece también un elemento interesante en cuanto justifica la posible permeabilidad del discurso y por tanto, su potencia. La situación en cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, según señalan algunos teóricos, resulta más “saneada” que en otros cursos y permite “un nivel de trabajo razonable” (Barrado, 2002, p. 657).

¿Por qué este periodo temporal?

El marco temporal en el que se inserta el presente trabajo se ciñe a 2008-2016, los dos últimos periodos, desde el inicio de esta investigación, en los que se procedió a la elección de los libros de texto por parte de los centros escolares andaluces. Queda establecido por ley un periodo de cuatro años en el que el cuerpo docente de la materia impartida decide la editorial de los manuales con los que trabajará tanto el profesor como el alumno.⁵

⁵ Véase Decreto 227/2011 de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm.142, pp.8 a 12. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/142/boletin.142.pdf>

En el planteamiento inicial del trabajo, nos parecía que podríamos obtener resultados interesantes si analizábamos de manera comparativa los dos periodos (2008-2012 y 2012-2016) porque a pesar de que no se habían producido cambios gubernamentales a nivel andaluz, sí se habían dado variantes en el marco nacional a partir del adelanto de las elecciones generales que tuvieron lugar en 2011 y cuyos resultados dieron la victoria al Partido Popular frente al Partido Socialista. Nos interesaba diferenciar un primer periodo de gobierno socialista y una segunda etapa de gobierno popular, pero hemos de admitir que los cambios que afectan a nuestro objeto de estudio, impulsados por el segundo gobierno, no se han puesto en marcha hasta el 1 de septiembre de 2016 y, por tanto, quedan fuera de nuestro ámbito de análisis.

Especificamos que el periodo comienza el 1 de septiembre de 2008 y finaliza el 31 de agosto de 2016 coincidiendo con el inicio y el fin del curso escolar.

¿Por qué Andalucía?

En cuanto al marco geográfico, nos remitimos a la comunidad andaluza, ya que en el caso español, cada región asume competencias propias en materia educativa y, por tanto, a pesar de una referencia nacional común, la legislación sobre formatos y contenidos de libros de texto presenta particularidades en cada comunidad.

Resulta más habitual encontrar investigaciones sobre el contenido de libros de texto en comunidades como Cataluña o País Vasco, para observar y analizar los posibles sesgos nacionalistas y regionalistas que se trasladan al alumnado. Nuestra investigación opta por una comunidad menos ‘sospechosa’ de ‘practicar regionalismo’, y por tanto, menos estudiada y menos analizada que otras comunidades autónomas españolas.

¿Por qué las editoriales analizadas?

Hemos seleccionado cinco editoriales que se ofrecen al profesorado. En total, se han revisado un total de 1561 documentos. Son editoriales con implantación

en Andalucía y con trayectoria en la enseñanza de la asignatura de Historia en España: Vicens Vives⁶, Anaya, SM, Santillana y Bruño. Esta muestra supone el análisis del 45.45 % de los manuales que han operado en Andalucía en el periodo citado, ya que son 11⁷ las casas editoriales que han optado a ser manual de texto en esta comunidad autónoma para el periodo estudiado⁸.

Nuestro objetivo no ha sido guiado por criterios cuantitativos, sino cualitativos. Consideramos que el valor de esta investigación reside en que se analizan en profundidad estos manuales concretos. Cualquier conclusión que podamos extraer de una sola página entre los documentos analizados entendemos que podría suponer una aportación al debate científico. Aun así, en futuras investigaciones consideramos la opción de completar el estudio para controlar el discurso de todas las publicaciones ofertadas.

Por otro lado, somos conscientes de que el libro de texto es utilizado por la figura del profesor que será quien enfatice o incluso ignore ciertos contenidos incluidos en el manual: “En el aula, el libro de texto es sólo uno de los actores en la difusión del contenido; el maestro es el otro y, frecuentemente, el principal” (Vázquez Liñán, 2011, p. 221).

⁶ Vicens Vives es la editorial española que oferta más publicaciones escolares en el ámbito de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Editorial Vicens Vives (2017). Nosotros [presentación empresa] Recuperado de <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=2554>

⁷ Para conocer las editoriales que se han ofertado a los centros se han introducido los nombres (uno a uno de las 98 editoriales registradas) en la secretaría virtual de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, siguiendo instrucciones del Servicio de Ordenación Educativa de este organismo. Según este registro, las diez editoriales que pasaron el filtro impuesto por la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación para convertirse en libro de texto y por tanto, optar a ser el libro de referencia de la asignatura y del curso en los centros escolares andaluces entre 2008 y 2012 son: Aula Digital Text, Edelvives (con dos publicaciones: Proyecto aula 360 y Proyecto Q1), Ediciones Octaedro, Ediciones SM, Ediciones Vicens Vives, Editorial Ecir, Editorial Editex, Grupo Anaya, Grupo Editorial Bruño y Oxford University Press España. A partir del año 2013 se incorpora el título de Santillana Grazalema. En el periodo 2012-2016 continúan las publicaciones de las mismas editoriales y se suma el manual de Santillana Grazalema. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/secretariavirtual/consulta/registroLibros/>

⁸ Los manuales analizados son libros en papel. Los libros digitales han sido excluidos de la investigación pero no descartamos abordarlos en trabajos futuros.

Analizar los libros dirigidos a los profesores supone también una tarea interesante en cuanto “multiplica el número de propagandistas del mensaje”, como explica Vázquez Liñán (2011, p. 221). No obstante, debemos aclarar que en este trabajo ni el papel que ha concedido el docente al manual ni las publicaciones dirigidas a los profesores han constituido objeto de nuestro estudio.

4.3. Limitaciones

El presente trabajo supone una aproximación al estudio de los valores que transmiten los héroes de los libros de texto de Historia en Secundaria en Andalucía. A medida que hemos avanzado en nuestra investigación, hemos encontrado campos de trabajo interesantes que se han abordado de manera sucinta y en los que se profundizará en un futuro.

El análisis crítico del discurso, con el que hemos trabajado en la investigación, forma parte de un método cualitativo que no permite, dentro de los límites de esta tesis, el análisis pormenorizado de un gran número de libros de texto y fragmentos, además de características contextuales. Nuestro objetivo ha sido realizar una prospección esencialmente cualitativa del material de investigación, aunque también hemos hecho uso de técnicas cuantitativas para apoyar con más solidez los resultados obtenidos.

Hemos optado por no utilizar programas informáticos especializados en el análisis cualitativo (o también cuantitativo) como *Nvivo* o *Atlas.ti*. A pesar de que muchos autores defienden la utilidad de estos software en las investigaciones cualitativas, principalmente en el manejo de datos (Caro González y Díez de Castro, 2005; Valdemoros, Ponce de León y Sanz, 2011), no consideramos que sean necesarios para nuestra investigación.

Martín Criado afirma que este tipo de prácticas pueden ser “muy discutibles”:

La popularización de programas informáticos de análisis de textos ha suplantado la formación teórica y generalizado un procedimiento que podría sintetizarse en la

siguiente receta: “Haga una lista de temas, trocee cada discurso siguiendo la lista, reagrupe los pedacitos de cada tema y resuma o cite los argumentos más repetidos”. Esta popular receta despoja a los discursos de las características que le confieren sentido -su carácter estratégico frente a una situación de ambivalencia-, tomando los enunciados como simples descripciones de opiniones o hechos. (2014, p.134)

Para el autor, este tipo de herramientas puede generar “banalidades” y “falacias”, quedando marginadas “todas las tensiones en que se desenvuelven las acciones y sus relatos” (Martín Criado, 2014, p.134).

Coincidimos con el profesor en que los procedimientos orientados a segmentar el discurso pueden influir en la pérdida del sentido general y de la relación contextual en la que se sumerge. Además, reivindicamos la teorización, como base para la comprensión y el cuestionamiento de determinados discursos, en este caso el escolar.

Queremos, asimismo, reconocer nuestras limitaciones conceptuales, en cuanto ‘productos’ de una cultura, en este caso, occidental. Somos conscientes de que la mayoría de las fuentes consultadas para este trabajo provienen de autores occidentales, hecho que ‘criticamos’ o ponemos de manifiesto en distintos capítulos de la tesis. No obstante, hemos intentando ampliar dentro de nuestro conocimiento y posibilidades este campo de referencia. Creemos que otras fuentes como punto de partida enriquecerían los resultados y dirigirían la investigación hacia otro terreno diferente. En nuestra investigación hemos elegido estas obras de referencia que citamos porque nos han parecido importantes para entender nuestro objeto de estudio. Su combinación ha producido las conclusiones que exponemos y que esperamos contribuyan a alimentar el debate académico.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

5.1. Estado de la cuestión

El análisis del contenido de los libros de texto, y concretamente de los manuales escolares de Historia, constituye un tema de creciente interés y preocupación no solo entre historiadores y pedagogos, sino también entre psicólogos, sociólogos y analistas de la comunicación. Este interés no es nuevo.

Desde el fin de la Primera Guerra Mundial, y desde distintas disciplinas científicas (Historia, Sociología, Pedagogía), se ha reflexionado sobre el papel de los libros de texto de Historia en las escuelas. Los valores que transmiten, su importancia en la configuración de identidades, su posible aportación en el fomento de un espíritu belicista, su uso propagandístico, etc. En Estados Unidos, Japón y Alemania en la década de los años ochenta volvió a tomar impulso esta necesidad de cuestionamiento del manual de Historia que había comenzado en Europa en los años veinte. Por todo ello, autores como Carretero (2007) afirman que la necesidad de revisión y análisis de este tipo de manuales se puede considerar un “problema instituido”.

En la misma línea, Choppin entiende que el estudio de los manuales escolares ha sido un campo “masificado” en las últimas décadas.

Así se han creado, desde comienzos de los ochenta, primero en Francia y después en un número creciente de países, toda una serie de grupos de trabajo que pretenden escribir, al final, una historia globalizadora de la literatura escolar: censo de la producción nacional, inventario de colecciones disponibles, evolución de los marcos legislativo y reglamentario, inventario e historial de las editoriales escolares, historia económica del sector editorial, sociología de los autores de manuales, evolución de la estructura productiva, análisis de su difusión y de su recepción, etc. (Choppin, 2000, p. 18)

Pese a la proliferación de investigaciones en esta materia, algunos autores como Rüsen (1997) reclaman una mayor atención, al considerar insuficientes los trabajos sobre los libros de texto de Historia. Son los propios investigadores los que consideran que todavía queda mucho camino por analizar, estudiar y diseccionar. López Manjón, Carretero y Jacott (2004, p.172) proponen, por ejemplo, un análisis sobre el papel de los reyes Fernando e Isabel en el “descubrimiento” de América y en la unidad nacional de España.

Porque a pesar de ser una materia investigada, analizada y cuestionada, la Historia continúa ofreciendo polémica. Así lo manifiestan Carretero y Kriger:

No solo persisten en ella muchos de los rasgos patrióticos característicos del imaginario nacionalista decimonónico, sino que además es llamada desde diversas posiciones y grupos a configurarse como guardiana del patrimonio nacional- acervo cultural reacondicionado como capital simbólico-, que las propias políticas gubernamentales suelen dejar a un lado en el interior de los procesos de globalización. (Carretero y Kriger, 2004, pp. 91-92)

En la investigación sobre el proceso del libro de texto, desde su elaboración hasta su ‘implantación’ en las aulas, podemos citar las obras de Apple (1993), Martínez Bonafé (2002, 2008), Fernández Reiris (2005), Tosi (2011) o Merchán Iglesias (2002), entre otras.

Para el contexto de transmisión y recepción del manual escolar, citamos el reciente trabajo de Mahamud y Badanelli (2016).

En cuanto estudio concreto de la enseñanza de la Historia nos parece muy interesante el libro de Carretero y Voss (comps.) (2004) titulado *Aprender y pensar la Historia, o Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, de Prats, Santacana, Lima Muñiz, Acevedo Arcos, Carretero Rodríguez, Miralles Martínez y Arista Trejo (2011). Y para el mismo objeto pero con localización en España, resultan clarificadoras las obras de López Facal (2010), Pérez Garzón (2008) o Carretero (2007).

Desde una perspectiva global, el trabajo de mayor ambición geográfica que se ha encontrado en cuanto al análisis sobre la enseñanza de la Historia (no solo exclusivamente de los manuales) es la obra de Marc Ferro (2003), *The use and abuse of History*, en la que el autor cuestiona la concepción tradicional de una “historia universal” a través de la recopilación de las distintas ‘historias’ en diferentes puntos del planeta, desde China o India hasta Estados Unidos, pasando por una buena muestra de países europeos y africanos. Este libro se escribió en 1980, antes de que sucedieran grandes cambios históricos, sin embargo, su autor considera que la mayoría de los contenidos podía continuar vigente en 2003.

En esta misma línea comparativa, resultan también interesantes las investigaciones sobre libros de texto que analizan cómo se estudia uno o varios acontecimientos en distintos países. Tal es el caso del trabajo que llevan a cabo López Manjón, Carretero y Jacott (2004) sobre la visión del “descubrimiento” de América en los libros de texto mexicanos y los libros de texto españoles.⁹

Resultan también enriquecedoras las investigaciones comparativas que se llevaron a cabo entre Chile y Argentina. En cada país se estudió la visión que el “otro” daba del propio país en los libros de texto (Carretero y González, 2004, p.177).

Debemos citar también el estudio de Anyon (1979) en Estados Unidos sobre los libros de texto de Historia, centrado especialmente en la legitimación de la estructura social a partir del proceso de industrialización o el de Ruth Elson (1964), que analiza el racismo que impregna los manuales escolares en el siglo XIX.

⁹ Los autores concluyen, por ejemplo, que mientras los manuales españoles consideran el hecho como un “descubrimiento” por parte de un héroe (Colón), los manuales mexicanos prefieren utilizar conceptos como “encuentro entre dos mundos” o “mezcla de culturas” en lugar de imposición cultural: “Los textos mexicanos se ponen claramente del lado de los nativos, mientras que sus pares españoles se ponen del lado de los conquistadores” (López Manjón, Carretero y Jacott, 2004, p. 171).

En el ámbito español e iberoamericano cabe destacar el proyecto MANES¹⁰, una plataforma de investigación sobre manuales escolares que nace en 1992.

Según Ossenbach (2000), el proyecto MANES, que tiene carácter interuniversitario, es impulsado por el Departamento de Historia de la Educación y Educación comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y a él se han ido adhiriendo tanto universidades españolas, europeas como iberoamericanas. Este proyecto se puso en marcha gracias a un acuerdo de colaboración con el proyecto EMMANUELLE que impulsó en la década de los ochenta en Francia una iniciativa similar, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de París.

El objetivo de MANES, recuerda Ossenbach, era investigar los manuales editados en España a partir de 1808, poniendo las fuentes primarias a disposición del investigador y promoviendo y publicando análisis que, desde diversas perspectivas, se hacen sobre los libros de texto.

A partir de 2005, también cabe señalar, se pone en marcha el proyecto PATRE MANES entre universidades españolas, europeas y de América Latina que parten del trabajo previo impulsado por MANES.

Además del estudio de las mentalidades, uno de los principales logros de MANES ha sido, según afirma Somoza (2006), la recopilación y catalogación de los manuales escolares españoles desde el siglo XIX hasta 1990. Este autor insiste en que a pesar de lo investigado, se hacen necesarios más esfuerzos para analizar desde distintas metodologías y enfoques el manual escolar.

En el ámbito español, una cifra representativa de los trabajos encontrados (un buen número de ellos pertenecen a artículos de revistas científicas) hacen referencia al periodo franquista o se centran en la evolución histórica que han sufrido los manuales, comprendiendo un periodo de más de 20-30 años.¹¹ Un

¹⁰ Para ampliar información, véase www.centromanes.org

¹¹ Sirvan como ejemplo los trabajos de Alcáraz Abellán y Rodríguez Marrero (1995), Benso Calvo (2000), Campos Pérez (2010) y Cámara Villar (1984).

ejemplo clave lo encontramos en la obra *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria* (1812-1990), coordinada por María Nieves Gómez García y Guadalupe Trigueros Gordillo.

El análisis del manual escolar de Historia ha proporcionado interesantes estudios ideológicos de la sociedad a partir del relato fabricado de los hechos pasados.¹² Los temas que se han analizado responden a un abanico muy amplio, aunque en los últimos años se ha hecho especial hincapié en el estudio de la mujer y de las minorías. Así, son comunes los trabajos sobre identidades culturales, racismo, discriminación por género, etc.¹³

Debemos señalar también que la mayoría de los trabajos encontrados en España en los últimos tiempos en este ámbito se centra en el análisis crítico de los contenidos de los manuales escolares que presenta cada comunidad autónoma. En este sentido, cabe citar el informe elaborado por la Real Academia de la Historia en el año 2000 y por la Fundación Jaume Bofill en 2001, que trataban de analizar los textos de los manuales para diagnosticar el protagonismo otorgado a cada región¹⁴. Son habituales, por tanto, los estudios que se centran en investigar los contenidos curriculares de aquellas comunidades que presentan un mayor espíritu independentista, es decir, País Vasco y Cataluña. Nosotros consideramos que estudiar el caso andaluz puede resultar enriquecedor precisamente por no ser habitual en las investigaciones vinculadas al estudio de los valores nacionalistas o eurocéntricos. Entendemos que todos los documentos que se presenten a un alumnado joven como referencia, deben ser examinados desde distintas perspectivas.

¹² Algunos de los artículos vinculados a los libros de texto de Historia corresponden a los trabajos de Montanero, Lucero, y Méndez (2008) o Berti, Baldin y Toneatti (2009).

¹³ Véanse Calvo Buezas (1992), Martín Muñoz (1998) o Beas Miranda (1997).

¹⁴ Las conclusiones a las que llegó la Fundación Bofill contradijeron el informe de la Real Academia de la Historia, elaborado un año antes. Véase: Padilla, M. (13 de julio de 2001). Un estudio niega que los libros de texto den una visión parcial de la historia. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/07/13/sociedad/994975216_850215.html

Otra interesante investigación vinculada al objeto de nuestro estudio es la que publican Teun A. Van Dijk y Encarna Atienza en el año 2010 en la *Revista de Educación* bajo el título *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*. El estudio, que se centra en el análisis crítico de la representación de las identidades sociales en estos manuales, denuncia el fomento de prejuicios y valores eurocéntricos en los adolescentes. Es un trabajo orientado principalmente al descubrimiento de valores racistas y/o impulsores de la diferenciación cultural entre nosotros/ellos.

En lo que concierne al ámbito andaluz en un periodo reciente, cabe destacar el trabajo de Ferreras y Estepa en la Universidad de Huelva sobre el concepto de Patrimonio en los libros de texto y el curriculum oficial de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en Andalucía. La investigación, que se centra en Educación Primaria y se realiza durante el curso 2010-2011, se incluye en la obra editada por Estepa (2016).

Los héroes, por otro lado, también han supuesto objeto de análisis de investigadores¹⁵ a través de distintas disciplinas, entre ellas, el arte. Sin embargo, y a pesar de que constatamos la existencia de artículos que vinculan a estos personajes con la materia de Historia, no se han hallado investigaciones enfocadas al estudio de los héroes en los libros de texto como modelos de valores para los estudiantes en un contexto reciente y acotado para la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Entendemos, así, que supone cierta novedad el estudio que aquí proponemos. Por un lado, por el enfoque estructural que pone en relación el contenido de los libros con el contexto en el que se gestan (legislación, estructura editorial...); por otro lado, por la elección de una comunidad que no suele suponer objeto de estudio en el ámbito analizado; y por último, por la utilización de la categoría de héroe como base de la investigación.

¹⁵ Algunos de los artículos sobre el papel de los héroes los hemos encontrado en: Loría (2005), Golvano (2008) y Vander Veen (1994).

Asimismo, los manuales escogidos finalizan su periodo de vigencia al término de esta investigación, con lo que la actualidad de la misma no queda en entredicho. Nuestra intención y nuestro deseo es que, a pesar de sus limitaciones, constituya una aportación al debate académico y suponga un punto de partida para otras posibles investigaciones.

5.2. De héroes y valores

*Cada cosa ha de ser repensada otra vez;
cada término ha de ser sometido a nuevos
exámenes*

Edward P. Thompson

El estudio en el marco de cualquier disciplina merece una parada para ‘repensar’ los conceptos con los que trabajamos o forman parte de nuestro objeto de estudio. Como sostiene Rodrigo Alsina, “es la época de la reflexividad, hay que redefinir, renegociar, repensar muchos de los conocimientos que se dan por supuestos” (2001, p. 37). No podemos olvidar tampoco las palabras de Mannheim en cuanto a la relatividad y subjetividad de los conceptos: “Digamos, para empezar, que una misma palabra, o muchas veces un mismo concepto, significa cosas muy diferentes según quién los utilice” (1960, p. 245).

En este caso, dedicamos unas páginas a los términos clave de nuestra investigación. Qué consideramos ‘héroe’ y qué entendemos por ‘valores’ son dos cuestiones de partida a las que deberíamos acercarnos como paso previo al análisis de los textos.

Antes de exponer el debate académico suscitado acerca de estos conceptos, hemos de admitir que nuestro esfuerzo por replantear el significado de los mismos ha producido, sobre todo, una reflexión en torno a ellos y no una única respuesta precisa, concisa y delimitada, que, por otro lado, se nos antoja difícilmente alcanzable. Como pide Feyereband:

La lección para la epistemología es ésta: No trabajar con conceptos estables (...) No dejarse seducir pensando que por fin hemos encontrado la descripción correcta de “los hechos”, cuando todo lo que ha ocurrido es que algunas categorías nuevas han sido adaptadas a algunas formas viejas de pensamiento, las cuales son tan familiares que tomamos sus contornos por los contornos del mundo mismo. (Feyerabend, 1993, p.36)

Asimismo, debemos aclarar que el uso de la palabra héroe en el título de este trabajo responde al masculino genérico, es decir, el objeto de análisis no excluye al universo femenino. Hemos evitado, por considerar innecesario y de tediosa lectura, incluir la palabra heroína cada vez que mencionamos el término¹⁶.

5.2.1. Sobre el concepto de héroe

Para la aproximación al concepto resultan muy interesantes las distintas facetas del héroe que expone Campbell en *El héroe de las mil caras*, donde estudia este mito a partir de teorías del psicoanálisis.

“El héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar dones a sus hermanos”, explica el autor asociando el término a dios (Campbell, 2006, p.35).

Para acercarnos a la concepción de héroe, consideramos que podría ser de interés recoger algunas ideas que sobre este término se ha tenido en distintos momentos de la historia porque ¿no evocaría el concepto de ‘héroe’ diferentes connotaciones en función de la época histórica en que se concibe? O formulado de otra manera, ¿los atributos del ‘héroe’ del siglo XIX son los mismos que los atributos del héroe del siglo XXI? Un breve repaso por algunos periodos significativos de la historia tratará de ahondar en esta pregunta.

¹⁶ La RAE desaconseja este uso: “Este tipo de desdoblamiento son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico”. Real Academia Española de la Lengua (2017). Consultas lingüísticas. Recuperado de <http://www.rae.es/consultas-linguisticas/preguntas-frecuentes>

En la civilización occidental, el héroe, según afirma Michel Vovelle, “tiene su origen en la doble tradición antigua y cristiana elaborada a través de los siglos, *que no olvida* las raíces precristianas de una mitología legendaria popular todavía más antigua, con sus gigantes y héroes fundadores” (2003, p.19).

Campbell señala una faz guerrera del héroe que ha servido para justificar determinadas acciones: “Los reyes guerreros de la antigüedad veían su labor con el espíritu del exterminador de monstruos. Esta fórmula del héroe resplandeciente que va en contra del dragón ha sido el gran recurso de justificación de todas las cruzadas” (Campbell, 2006, p. 303).

En el Renacimiento se recupera la figura del héroe a través de intelectuales y artistas. Durante el Antiguo Régimen, la propaganda girará en torno a la imagen del monarca, que reúne, por su simple condición dinástica, los atributos heroicos. Se asiste a una identificación entre las dos figuras: el rey se convierte en héroe.¹⁷ Este carácter heroico se amplía aún más, según Mínguez (1995), cuando es capaz de enfrentarse al peligro en soledad. El hecho de gobernar ‘solo’ lo ‘heroíza’ más.

En algunas ocasiones, según añade Mínguez (2003, p.51), el pueblo empieza a despuntar y a ambicionar la condición heroica – aunque siempre resulta “vencido” por la figura del monarca (véanse *El alcalde de Zalamea* de Calderón de la Barca o *Fuente Ovejuna*, de Lope de Vega¹⁸).

El punto de inflexión en la concepción del héroe no se producirá, sin embargo, hasta la Revolución francesa, momento que supone el paso del héroe

¹⁷ Las representaciones artísticas, principalmente pictóricas y escultóricas, durante el Antiguo Régimen, muestran la asociación del monarca y el héroe. Como ejemplo, cabe destacar el Retrato de Carlos V a caballo por Tiziano – Museo del Prado 1548 o la escultura de bronce de Leone y Pompeo Leoni Carlos V y el Furor (Museo del Prado, 1551-1553), incluidos en el apéndice gráfico de Chust y Mínguez (eds.) (2003).

¹⁸ “En dramas teatrales como *El alcalde de Zalamea* de Calderón de la Barca o en *Fuente Ovejuna* de Lope de Vega es la insurrección popular contra los abusos del capitán y del comendador, respectivamente, el acontecimiento que preside el relato. Sin embargo, en ambos casos el drama deviene en apología monárquica, pues si bien es la colectividad popular la que desencadena la crisis, es finalmente la teofanía real que se manifiesta en el último acto del drama la que hace justicia y por ello es exaltada: ‘Sólo vos a la justicia tanto supiérais honrar’, dice el alcalde Crespo a Felipe II en el texto de Calderón” (Mínguez, 2003, p. 52).

individual al colectivo. Corresponde a la etapa de exaltación del personaje anónimo. Al introducirse la igualdad como uno de los principios de la revolución, quedan marginados los ensalzamientos de personajes individuales a favor del grupo. El pueblo se convierte en héroe, el monarca queda destronado de sus atributos heroicos. La guillotina se convierte en el símbolo que despoja al monarca de su carácter divino, en el emblema de la democracia y del poder del pueblo. Se recuperan en las distintas manifestaciones artísticas, especialmente pictóricas escenas que ensalzan al héroe colectivo, como es el caso de *El rapto de las sabinas*, de Jacques Louis David, de 1799, que refleja la habilidad de un grupo de mujeres, las sabinas de la Antigua Roma, que fueron capaces de evitar una guerra (Borderia, Laguna y Martínez, 1998, p.261).

Para Campbell, el mito del héroe de hoy día es muy diferente al mito del héroe en el pasado:

El ideal democrático del individuo que se determina a sí mismo, la invención de los artefactos mecánicos y eléctricos, y el desarrollo de los métodos científicos de investigación han transformado la vida humana en tal forma que el universo intemporal de símbolos hace mucho tiempo heredados ha sufrido un colapso. (Campbell, 2006, p.341)

El autor considera que el mundo se encuentra en decadencia y que las sociedades se han convertido en “sociedades de explotación”, donde la ideología que impera es la del individuo, a diferencia de épocas pasadas: “Entonces todo el significado estaba en el grupo, en las grandes formas anónimas, no en la expresión individual propia; hoy no existe ningún significado en el grupo ni en el mundo; todo está en el individuo” (Campbell, 2006, p.341).

“El individuo no sabe hacia dónde se dirige, tampoco sabe lo que lo empuja. Las líneas de comunicación entre la zona consciente y la inconsciente de la psique humana han sido cortadas, y nos hemos partido en dos”, afirma Campbell (2006, p.342).

El autor señala que “la comunidad actual es el planeta y no la nación con fronteras. De aquí que los patrones de la agresión proyectada que anteriormente servían para coordinar el grupo, ahora solo sirvan para dividirlo en partidos. La idea nacional con una bandera como tótem, es hoy un ampliador del ego infantil, no el aniquilador de una situación infantil” (Campbell, 2006, p.342)

¿Qué papel le queda al héroe en este nuevo escenario? Campbell piensa que precisamente una de las tareas del héroe es vencer a aquellos que buscan la división, por ejemplo, a los patriotas, que él denomina “los guardianes de los umbrales locales”. Para este autor, tampoco las grandes religiones consiguen cambiar este rumbo porque “se han asociado con las causas de los partidos y son instrumentos de propaganda y de alabanza propia” (Campbell, 2006, p.342).

Para este autor, el reto del héroe en los siglos XX y XXI pasa por un proceso empático donde el hombre no se entienda como “yo”, sino como “tú”, ya que, según sus palabras:

No es la sociedad la que habrá de guiar y salvar al héroe creador, sino todo lo contrario. Y así cada uno de nosotros comparte la prueba suprema -lleva la cruz del redentor- ; no en los brillantes momentos de las grandes victorias de su tribu, sino en los silencios de su desesperación personal. (Campbell, 2006, p.345)

Además de las teorías defendidas por los autores citados, las definiciones que las instituciones lingüísticas otorgan al término ponen de manifiesto la evolución del concepto de héroe. Si nos remitimos, por ejemplo, al *Tesoro de la Lengua Castellana o Española de 1611* de Sebastián de Covarrubias encontramos la siguiente descripción:

Dixose de la palabra heros, herois, que cerca de los antiguos significava tanto como hombres mortales, eran sus hazañas tan grandiosas que parecía tener en sí alguna divinidad. (De Covarrubias, 1979, p.531)

Esta definición introduce, además del carácter “divino”, el concepto de la muerte, idea que aparece vinculada en determinadas épocas al personaje heroico: “Los homenajes a los héroes son generalmente de carácter funerario, pues la muerte es, en cierta forma, indispensable para alcanzar tal consideración y así se recuerda sobre todo a los patriotas inmolados” (Mínguez, 1995, p. 141).

Para nuestro objeto de estudio y considerando la dependencia contextual del término, creemos que debemos tener en cuenta las acepciones que marca la última edición (23ª) del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE):

1. m. Varón ilustre y famoso por sus hazañas o virtudes.
2. m. Hombre que lleva a cabo una acción heroica.
3. m. Personaje principal de un poema o relato en que se representa una acción, y especialmente del épico.
4. m. Personaje de carácter elevado en la epopeya.
5. m. En la mitología antigua, el nacido de un dios o una diosa y de una persona humana, por lo cual le reputaban más que hombre y menos que dios; como Hércules, Aquiles, Eneas, etc.

En estas definiciones podríamos encontrar varias ideas subyacentes, de las que destacamos tres: la *fama*, las *hazañas* y las *virtudes*.

La primera resulta muy interesante en cuanto a que la fama se adquiere a través de la propia narración, de los relatos que proceden de historias pasadas. Como afirma Burke, “lo que los historiadores escriben actualmente son narrativas sobre narrativas” (Burke, 2003, p. 328). Es decir, los héroes se ven condicionados por la herencia, en el sentido en que los conocemos a través de los relatos de otras épocas. Las fuentes originales que crearon y construyeron los primeros héroes desempeñan un rol importante, ya que señalan las posibilidades heroicas en un personaje. Muchos de los héroes responden a tal categoría porque así fueron considerados en el pasado.

En segundo lugar, la hazaña se consideraría un término ambiguo en cuanto a que remite, según la misma RAE, a la heroicidad: “acción o hecho, y especialmente hecho ilustre, señalado y heroico”.

Y la tercera concepción, la virtud, supone, siguiendo también las pautas que marca el Diccionario, un terreno estrechamente vinculado a los valores: “fuerza, vigor o valor”.

Surge aquí la conexión entre héroes y valores que, como anunciábamos al inicio de la investigación, presenta líneas difusas. ¿Son los valores los que definen al héroe o es el héroe el que marca los valores? ¿Es posible que los héroes sean históricos (cambien según la época) y por tanto los valores que encarnan también lo sean?

Las reflexiones de Campbell ahondan en esta imbricada relación entre el héroe y los valores que lo construyen como tal. Para este autor, el relato de la trayectoria del héroe irá revestido de historias propias de su condición.

Si los hechos de una figura histórica real lo proclaman como un héroe, los que hicieron su leyenda inventarán para él aventuras apropiadas en profundidad. Éstas serán descritas como jornadas a reinos milagrosos y han de ser interpretadas como simbólicas, por una parte, de los descensos al mar nocturno de la psique, y por la otra, de los reinos o los aspectos o los aspectos del destino del hombre que se manifiestan en sus respectivas vidas. (Campbell, 2006, p.287)

5.2.2. Sobre el concepto de valor

Atendiendo al concepto de valor, debemos recordar que la tradición filosófica y ética abre desde los primeros pensadores un debate inabarcable sobre el significado del término pero no es hasta los siglos XIX y XX cuando surge la teoría de los valores como disciplina filosófica autónoma,¹⁹ una línea que en la que han trabajado autores como John Dewey, R. B. Perry, Max Scheler, Nicolai Hartman, J. N. Findlay, Raymond Polin, Jean Pucelle, Louis Lavelle, Robert S. Hartman, S.C. Pepper o Risieri Frondizi, entre otros (Ferrater Mora, 1979).

¹⁹ Los filósofos más destacados en este ámbito fueron Lotze, Brentano, Meinong, Ehrenfels, Rickert, Orestano, Münsterberg, Bosanquet, Theodor Lessing, Müller (Ferrater Mora, 1979, p. 3372).

La axiología se ha erigido como la disciplina que estudia los valores y las aproximaciones y consideraciones sobre el término varían considerablemente de unos autores a otros. El estudio de su naturaleza, su carácter relativo o absoluto, su vinculación a las normas y a las jerarquías, la objetividad y subjetividad del concepto, etc., son puntos de amplísimos debates que han ocupado el pensamiento de filósofos, especialmente en los dos últimos siglos.

Para nuestro trabajo, optamos por aproximarnos al pensamiento de Risieri Frondizi, que entiende el valor como una cualidad estructural: “Los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades *sui generis*, que poseen ciertos objetos llamados bienes” (Frondizi, 1968, p.16).

Para Frondizi, los valores no serían cualidades primarias (como la extensión) ni secundarias (como el color), sino que supondrían cualidades estructurales, entre cuyas características destacan la polaridad y la jerarquía.

Mientras que las cosas son lo que son, los valores se presentan desdoblados en valor positivo y el correspondiente valor negativo. Así, a la belleza se le opone la fealdad; lo malo, a lo bueno; lo injusto, a lo justo, etcétera (...) Los valores están además, ordenados jerárquicamente, esto es, hay valores inferiores y superiores (Frondizi, 1968, pp. 17-18).

En este sentido, las teorías de Frondizi coinciden con la definición que la RAE en su 23ª edición establece del término: “Un valor es una cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”.

Frondizi considera que la jerarquía como “incitación permanente a la acción creadora y a la elevación moral. El sentido creador y ascendente de la vida se basa, fundamentalmente, en la afirmación del valor positivo frente al negativo y del valor superior frente al inferior” (Frondizi, 1968, pp. 18-19).

Para el autor, la polaridad y jerarquía no constituyen características inmutables sino dependen de la relación entre el sujeto, el objeto y la situación. La manera de “captar los valores” pasa por el trato con el objeto pero esta relación no obedece a reglas dogmáticas ni permite ser, según Frondizi, obtener una única y simple respuesta:

La jerarquía, a nuestro juicio, es el resultado de una compleja interrelación de valores. Dicha interrelación varía según la situación en que se halla el sujeto, la comunidad y la humanidad. De ahí que la compleja interrelación jerárquica sea también situacional. Por otra parte, el proceso de enriquecimiento axiológico, representado por la historia de la humanidad, se halla abierto a la libre obra creadora de la imaginación, la inteligencia y la mano del hombre. (Frondizi, 1968, p.168)

Contemplamos también en el marco de este trabajo la definición de valores que aporta uno de los principales referentes en el análisis metodológico elegido, Teun A. Van Dijk.

Para Van Dijk, los valores responden a “las creencias que generalmente no se cuestionan dentro de una cultura” y que forman parte del “fundamento común” (Van Dijk, 2003, p.24). Entendemos entonces que los valores quedarían establecidos por “consenso”; constituirían conceptos asentados y menos cuestionados.

El conocimiento sociocultural quizás es el ejemplo más importante de creencias compartidas: no podríamos entendernos, ni hablarnos ni interaccionar sin compartir una gran cantidad de conocimiento sobre la mayor parte de los aspectos del mundo y de la vida cotidiana. (Van Dijk, 2003, p. 21)

Estudiar los valores que transmiten los héroes en los libros de texto va a significar conocer parte de estas creencias compartidas. La pregunta que surge a continuación es si podremos encontrar valores que no estén integrados en esta cultura común o que resulten contradictorios con el discurso políticamente correcto. En nuestra tarea investigadora tomamos en consideración las palabras de Van Dijk, sin limitar las posibilidades de encontrar valores que pudieran resultar cuestionables en nuestro contexto.

5. 3. La historia como ejemplo del presente: los héroes y sus personajes

Héroes y villanos, una delgada línea roja les separa. Quizá tan sólo la de la victoria o derrota de sus causas.

Manuel Chust y Víctor Mínguez

¿Para qué sirve la historia? ¿Qué relaciones entre pasado y presente podrían confluir en la Historia como materia escolar? ¿Proporciona un libro de texto de Historia más información acerca del pasado o acerca del presente?

Sobre la relación entre la historia y el presente, diferentes autores han vertido sus pensamientos a lo largo del tiempo. Como ejemplo de ello citamos a Ortega y Gasset, para quien “la vida sólo se vuelve un poco transparente ante la *razón histórica*” (1971, p. 53). Según este autor, “el europeo actual no es solamente distinto de lo que era hace cincuenta años, sino que su ser de ahora incluye el de hace medio siglo” (1971, p.56).

Este filósofo defiende la idea de que el hombre más que “ser”, “vive”, es decir, acumula experiencias: “No digamos pues, que el hombre es, sino que vive” (Ortega y Gasset, 1971, p. 53). Con el mismo sentido pero con otras palabras afirma que “el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene...historia” (1971, p.55).

Ortega y Gasset defiende el pasado como “fuerza viva y actuante que sostiene nuestro hoy”. Considera la Historia como una ciencia del presente. “No hay *actio in distans*. El pasado no está allí, en su fecha, sino aquí, en mí. El pasado soy yo- se entiende, mi vida”, sostiene el autor (1971, p.60).

El pensador aúna los términos razón e historia. Para él, “se trata de encontrar en la Historia misma su original y autóctona razón” (1971, p.67). Advierte de sus potencialidades y peligros:

Europa tiene que aprender en la Historia, no hallando en ella una norma de lo que puede hacer- la Historia no prevé el futuro- sino que tiene que aprender a evitar lo que no hay que hacer; por tanto, a renacer siempre de sí misma evitando el pasado. Para esto nos sirve la Historia: para libertarnos de lo que fue, porque el pasado es un *revenant*, y si no se le domina con la memoria, refrescándole, él vuelve siempre contra nosotros y acaba por estrangularnos. (Ortega y Gasset, 1971, p. 74)

Hobsbawm también entiende el pasado como “dimensión permanente de la conciencia humana” (2004, p.23). Para este autor, “ser miembro de cualquier comunidad humana significa adoptar una posición respecto al propio (a su) pasado, aunque ésta sea de rechazo” (2004, p.23). Defiende la idea de que “durante la mayor parte de la historia nos encontramos con sociedades y comunidades para las cuales el pasado es básicamente un modelo para el presente” (2004, p.23). Desde esta perspectiva, entiende el pasado como un instrumento necesario para el progreso: “El pasado sigue siendo la herramienta analítica más útil para enfrentarse al cambio constante, aunque de una forma totalmente nueva” (Hobsbawm, 2004, p.31).

Otros autores, como Paul Veyne, niegan la existencia del concepto histórico. En el título del capítulo dos de su obra *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, el autor afirma que “Todo es histórico, luego la historia no existe” (Veyne, 1984, p.20).

¿Qué pasado o qué partes del pasado deben ser seleccionadas para contar a las nuevas generaciones el origen de las sociedades? “¿Cómo definir los criterios que nos permitan hacer una buena selección?”, se pregunta Tzvetan Todorov en *Los abusos de la memoria* (2000, p. 29). Para este autor, la historia debe tener un carácter ejemplarizante, una dimensión pragmática más allá de la compilación estanca de acontecimientos, fechas y nombres que contribuyen a conformar el pasado de los pueblos. El ejercicio en la selección de los datos que forman parte del libro de texto de Historia es esencial al igual que la elección de los modelos que se destacan en sus páginas, es decir, los héroes y personajes que la han protagonizado.

Todorov apuesta por recopilar los elementos que formarían parte de lo que él denomina la memoria ejemplar y que se contrapone a la memoria literal. La memoria ejemplar es aquella que decide utilizar el pasado como modelo para comprender situaciones y extraer una lección. A través de este concepto el uso de lo acontecido debe servir para mejorar el presente (Todorov, 2000).

Esta visión de Todorov presupone un relato histórico cargado no solo de hechos, sino también de valores. La responsabilidad en la elección de los elementos que forman parte de la memoria ejemplar cobra más importancia al introducirse el elemento educativo o ejemplarizante.

Y si el relato histórico sirve de modelo para la interpretación de la realidad, los personajes que lo componen juegan un papel destacado en esta dimensión educativa, especialmente aquellos cuya labor queda subrayada por encima del resto. Es aquí donde comienza la tarea del héroe. Su consideración y proceso de construcción son instrumentos básicos para entender los modelos que una sociedad pretende lanzar a sus nuevos miembros, ya que suponen un elemento propagandístico de primer orden.

Como afirma Oliver Thomson en *Easily Led* (1999, p. 35), las biografías de los personajes pueden llegar a ser idealizadas para cumplir con su función propagandística. Un héroe puede ser construido pero también destruido. Un personaje histórico puede ser héroe durante un tiempo y pasar al 'bando contrario' en un contexto diverso. El presente y también el pasado ofrecen continuos ejemplos del poder de los elementos del estado para ensalzar o destruir determinadas figuras (véase la fabricación del carácter heroico del general Espartero a la entrada de Valencia en 1840 y la diferencia de tratamiento en 1842²⁰). El carácter coyuntural del héroe es precisamente uno de los factores que nos impulsan a estudiar los modelos que se proponen en el contexto actual. ¿Por qué estos héroes y por qué ahora?

²⁰ Manuel Chust (2003) dedica un capítulo titulado *Héroes para la nación* en la obra *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)* a la fabricación de un héroe por parte del gobierno y de los medios de comunicación, principalmente el *Diario Mercantil* de Valencia, a partir de la figura de Espartero. El mismo autor expone argumentos para demostrar la destrucción dos años después del héroe fabricado.

La construcción de los mitos y héroes de la patria, aunque aparece especialmente vinculada a los procesos de formación de los estados-nación y de la identidad nacional propios del siglo XIX (Chust y Mínguez (eds.) 2003), debemos recordar que forma parte de las culturas más ancestrales, sirviendo, como indica Campbell, de elemento cohesionador:

No se trata únicamente de que las multitudes siempre hayan interpretado sus propios símbolos de forma literal, sino que dicha lectura literal de las formas simbólicas ha sido desde siempre -y de hecho todavía lo es- el soporte de sus civilizaciones, de sus órdenes morales, de su cohesión, vitalidad y poder creativo. Con la pérdida de ellos aparece la incertidumbre, y con dicha incertidumbre el desequilibrio, ya que la vida, como Nietzsche e Ibsen sabían requiere de ilusiones que la sostengan; donde éstas han desaparecido no hay nada seguro a lo que asirse, no existe ley moral ni nada firme. (Campbell, 1999, p.19)

Campbell señala la importancia de los mitos como sustentadores de la cultura. En consonancia con Nietzsche, entiende el pensamiento como instrumento de lucha por la supervivencia y el poder. Pero ¿cuáles son los mitos que resisten en una cultura? ¿Existen criterios en la selección de estos héroes, de estos mitos o son meros supervivientes de la condición humana? Para Campbell, “las naciones, tribus y pueblos criados en mitologías de guerra son los que han sobrevivido para comunicar a sus descendientes su tradición mítica de mantenimiento de la vida” (Campbell, 1999, p.197).

En este sentido, según estos autores, la transmisión de valores de superioridad frente a otras culturas o de centralismo en la consideración de la historia podría hallarse estrechamente vinculado a la necesidad, casi existencial, de supervivencia de la civilización. La barrera entre nosotros y ellos, entre nuestra cultura y la otra son concepciones arraigadas en el pensamiento humano para permitir la supervivencia de la cultura.

Actualmente, los pueblos que conforman todas las grandes civilizaciones se inclinan por interpretar literalmente sus propias figuras simbólicas, y a observarse a sí mismos como favorecidos de alguna manera, en contacto directo con el absoluto. Incluso los politeístas griegos y romanos, hindúes y chinos, que eran capaces de contemplar

benévolamente los dioses y costumbres de otros, se ven a sí mismos como superiores; y entre los monoteístas judíos, cristianos y musulmanes, los dioses de los otros son vistos no como dioses, sino como demonios, y sus fieles como impíos. (Campbell, 1999, p.19)

5. 4. Educación e imaginario

El hombre moderno debería ser una síntesis de los hipotéticos caracteres nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, recreando, por así decirlo, el hombre italiano del Renacimiento, el tipo moderno de Leonardo da Vinci convertido en hombre-masa y hombre colectivo, aun manteniendo su fuerte personalidad y originalidad individual. Una cosa sencilla, como ves. Tú querías llamarle Leo a Delio, ¿cómo no se nos ocurrió llamarle Leonardo? ¿Piensas que el sistema educativo Dalton puede producir Leonardos, aunque sea como síntesis colectiva?

Gramsci

Como mencionábamos en la introducción de este trabajo, la escuela representa hoy día, junto a los medios de comunicación, uno de los instrumentos más influyentes en la conformación del pensamiento humano. Este poder de modelaje, sin embargo, se ha visto mermado en los últimos años, según algunos autores, por los avances tecnológicos y el predominio cada vez mayor de la cultura audiovisual:

La sociedad audiovisual ha conducido a que la escuela ya no sea el modelo más eficaz para la transmisión de valores y la socialización y consecuentemente se están quedando obsoletos los modelos de organización y gobierno basados en el control estricto del aprendizaje y en su dirección lineal, en la comunicación jerárquica, en la evaluación ajustada a criterios de repetición y, en general, en la burocratización, ocupada más de la reproducción de lo existente que en la adaptación a los cambios, en la renovación o creación. (Aguaded, 2005, p. 30)

A pesar de estas influencias, consideramos que el sistema educativo continúa ejerciendo un papel importante en la conformación de las mentes de las nuevas generaciones. Ante la sobreabundancia informativa, la escuela, el profesor o el manual constituyen ejes de fiabilidad científica.

Por otro lado, no debemos perder de vista la idea de que la escuela es una institución que ejerce una acción planificada e intencionada sobre sus receptores y se halla amparada en un marco político-legal que la protege. Supone una experiencia obligatoria en la vida de una persona, que debe asistir durante un mínimo de diez años a un espacio en el que recibirá mensajes, en la mayoría de los casos, de manera prácticamente pasiva.

Pero, ¿cuál es la influencia de la educación en la conformación del imaginario social? ¿Cómo consigue el marco educativo legitimar y contribuir en la construcción de ese imaginario? Remitámonos a la definición de Taylor:

Por imaginario social entiendo algo mucho más amplio y profundo que las construcciones intelectuales que puedan elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado. Pienso más bien en el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas. (Taylor 2006, p.37)

El imaginario social no es solo un cuerpo teórico ajeno a la realidad que vamos construyendo a diario. El imaginario supone precisamente la base de estas acciones que realizamos cotidianamente. Las ideas son importantes en cuanto cobran forma en el plano de la acción. Como afirman Freire y Faundez, “cuando se habla, y erróneamente, de ideología, se piensa apenas en las ideas y no se piensa que esas ideas adquirieron fuerza y constituyen realmente una forma de poder en la medida en que ellas se cristalizan en nuestras acciones cotidianas” (2010, p. 44).

El imaginario social que transmiten los libros de texto de Historia cobraría importancia no solo por ser un mensaje al que se exponen de manera obligada

los estudiantes, sino también por ser un mensaje que goza de estatus legitimador en distintos niveles. En primer lugar, por el papel que desempeñan la escuela y la educación en la sociedad actual; en segundo lugar, por la importancia que recibe la asignatura de Historia dentro de los planes de estudio de los alumnos; y en tercer lugar, por la hegemonía que suele ejercer el libro de texto en el aula.

El papel que desempeña la escuela en la sociedad actual resulta a veces casi incuestionable. Existe una creencia generalizada que otorga a la educación²¹ la responsabilidad en la resolución de los problemas que atañen a las sociedades de hoy; ya sean de cariz político, económico o social, la educación es a menudo considerada la llave para solventar los inconvenientes del sistema. Sin embargo, cuando se abordan las cuestiones educativas en la esfera mediática, se opta por ensalzar el debate sobre asuntos que se hallan más vinculados a la imagen política que al problema educativo. Es decir, suelen salir más a la luz cuestiones sobre la coyuntura que sobre la estructura educativa. En el discurso del debate público tienen más cabida las nomenclaturas y los colores políticos que la propia formación de los futuros ciudadanos²². En este sentido, podemos considerar que las palabras de Gramsci en el contexto de la Italia de 1919, podrían estar hoy muy vigentes.

La burguesía, como clase que controla el Estado, se desinteresa de la escuela; deja que los burócratas hagan y deshagan a su antojo, que los ministros de Instrucción pública sean elegidos según el capricho de la competencia política, para la intriga de las facciones, para alcanzar el feliz equilibrio de los partidos en la composición de los gabinetes. En tales condiciones, el estudio técnico del problema escolar es puro ejercicio de rompecabezas, es gimnasia mental, no una contribución seria y concreta a la solución del problema mismo (...) (Gramsci, 1976, pp. 145-146)

²¹ Para ampliar información sobre las tendencias en educación, véase Muñoz, B. (2005). *La cultura global. Medios de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada*. Madrid: Pearson Educación (pp. 45-54).

²² Existen excepciones que intentan abordar el problema desde la base. En el discurso público y en los medios de comunicación se publican con relativa frecuencia informaciones sobre modelos alternativos de enseñanza en otros países, sobre proyectos innovadores en las distintas escuelas, etc. Sirvan como ejemplos los artículos mencionados en el epígrafe 5.7.4.

Si entendemos, por tanto, que la educación se sitúa en primera línea del discurso político (no se entienda de la acción política), podríamos incluirla dentro de la categoría de necesidad básica social (remitámonos una vez más a la obligatoriedad de la escolarización en determinadas edades). Sin embargo, esta educación se corresponde casi en exclusiva con el sistema reglado que impulsan los gobiernos de los países. Es esta educación la que goza del estatus legitimador, de la protección de la sociedad que la mantiene como elemento esencial para su desarrollo. Otros sistemas de educación alternativa o autodidacta no disponen de esta protección²³.

Partimos, por tanto, de la idea de que la escuela en la que nos inscribimos y en la que situamos nuestro objeto de estudio es una escuela concreta, la oficial, producto de un sistema político y económico que la protege y enarbola. La socialización y la integración en el grupo se sitúan, como señalan varios autores, entre las funciones prioritarias del sistema educativo:

Entre el Estado y el niño se erige la escuela, como un puente, cuyo primer objetivo es “socializar” y reconciliar todos los términos: intervenir sobre la naturaleza original del niño para formarlo como ciudadano y como hombre, desarrollando sus capacidades orgánicas y cognitivas; forjando su individuación pero procurando también su asimilación (uniforme, estandarizada y disciplinada) al grupo. (Carretero y Kriger, 2004, p.81)

Para autores como Iván Illich (1975), la escuela supone un claro ejemplo de producto del sistema capitalista en la que se relaciona el proceso educativo con la generación de valor y en el que se desacredita la figura del estudiante no oficial, es decir, del autodidacta.

²³ Para Gramsci, la complejidad de un Estado podía medirse en función de la estructura educativa existente: “La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más extensa sea el área de la enseñanza y más numerosos los ‘grados’ ‘verticales’ de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado” (Gramsci, 1976, pp. 62-63).

En la misma línea, autores como Althusser destacan el papel de la educación como herramienta estratégica del sistema político. Para él, la escuela no solo se incluye entre los “aparatos ideológicos del Estado (AIE)”, sino que constituye el instrumento principal para imponer la ideología dominante: “No hay ningún aparato ideológico del Estado que mantenga durante tantos años una audiencia obligatoria (...) 5 o 6 días a la semana a razón de 8 horas por día, con la totalidad de los niños en las formaciones sociales capitalistas” (Althusser, 1974, p. 119).

Althusser completa la teoría marxista del Estado (Martín Criado, 2010, p.34). La dominación no se ejerce solamente a través del aparato represivo (policía, ejército, gobierno, tribunales...) sino también del ideológico (escuela, familia, Iglesia...).

La escuela, para este autor, sería una máquina de reproducción del sistema ideológico vigente donde los contenidos que se transmiten no son tan importantes como la estructura creada, el propio sistema organizativo, que establece una diferencia de clases basadas en las relaciones de producción capitalistas. En el mismo sentido, Freire y Faundez recogen en su obra (2010) la idea de Braverman que afirma que cuanto más se complica maquinariamente el proceso de trabajo menos entiende y menos control tiene el trabajador sobre él. Paulo Freire lo describe así:

En nombre de la eficiencia, de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del operario. Embrutecer la fuerza de trabajo sometida a procedimientos rutinarios forma parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran parte, aunque podamos hacer lo contrario, la reproducción de ese mecanismo. (Freire y Faundez, 2010, p. 60)

Para estos autores, la escuela es un aparato de dominación burguesa. Otros pensadores, sin embargo, prefieren poner de relieve el interés de las instituciones educativas por avivar el espíritu nacionalista de las sociedades.

Negrín y Vergara, por ejemplo, insisten en el papel del Estado para crear un espíritu nacional a través de la educación: “Un Estado que a partir del siglo XVIII hará de la educación ya no sólo el objeto por excelencia de constitucionalización pública, sino uno de los instrumentos fundamentales de construcción nacional” (Negrín y Vergara, 2005, p. 242). La escuela sirve al Estado como elemento mantenedor de un sistema y como reforzador de valores nacionalistas.

A través de la educación se ayuda a construir un imaginario colectivo donde se establece una jerarquía con apariencia de naturalidad. Tanto los discursos como la estructura organizativa de la escuela, sumado al papel que esta desempeña en un marco estatal, determinan y ordenan la realidad, al igual que hacen los medios de comunicación. Sirvan como ejemplo los planes de estudio y el protagonismo de algunas asignaturas frente a otras en el calendario escolar. El Estado, en su dimensión legislativa, establece cuáles son las materias más importantes que debe conocer el alumno, otorgándole un carácter obligatorio u opcional en los planes de estudio y asignándole un número de horas concretas a la semana. He aquí otro nivel de ordenación y jerarquización por parte del Gobierno. El tercer nivel estaría vinculado al sistema predominante de enseñanza en el aula, a través de clases magistrales y con el protagonismo del libro de texto.

El sistema educativo imperante en Europa, como abordan Paulo Freire y Antonio Faundez en *Por una pedagogía de la pregunta* (2010), presupone un formato de estudio en el que un educador es poseedor de unos contenidos que traspasa o traslada al educando. La comunicación que se establece entre el profesor y el pupilo es de una sola dirección, con un margen de *feedback* en el que se formulan preguntas que esperan respuesta por parte del docente, fomentando la pasividad del alumno. “Lo que está sucediendo es un movimiento unilineal, va de aquí a allá y se acabó, no tiene vuelta, y ni siquiera existe una demanda; ¡el educador, de modo general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!” (Freire y Faundez, 2010, p. 53).

Para Freire y Faundez debería existir una inversión de los términos en el sistema educativo. El profesor debe enseñar al alumno a hacerse preguntas, a despertar su curiosidad y a estimularlo con objeto de trabajar en la búsqueda del conocimiento. El papel de la pregunta en el aula exigiría una revisión: “Las preguntas son preguntas que ya traen respuesta. ¡En ese sentido no son ni siquiera preguntas! Son antes respuestas que preguntas.” (...) ¡Nuestra cuestión no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar!” (Freire y Faundez, 2010, p. 58).

La pregunta como el camino hacia el conocimiento es la principal tesis defendida por estos autores, una propuesta que choca con las formas de enseñanza europeas y particularmente española, ya que el sistema presenta unos contenidos cerrados que el alumno debe aprender. En este sentido, el papel que desempeña el libro de texto es esencial.

El manual de cada asignatura forma parte de este sistema de contenidos que se proporciona al alumno como el compendio del ‘saber’. Al margen de la existencia de libros que fomenten en mayor o menor medida la capacidad crítica y el espíritu apropiado para la autoformulación de preguntas, los manuales actuales en la enseñanza española, como defienden algunos autores, recogen las preguntas a la manera burocratizada que expone Paulo Freire. Son preguntas que contienen la respuesta en el propio libro de texto, cuestiones que sirven para reforzar los contenidos que ofrece el manual, para insistir en el discurso que se pretende legitimar. “El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica”, afirma Martínez Bonafé (2008, p. 63).

Este modelo formaría parte de lo que Faundez considera la “pedagogía de la respuesta”:

El camino más fácil es justamente la pedagogía de la respuesta, porque en él no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual está casi en arriesgarse, en equivocarse, cuando es justamente el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. (Freire y Faundez, 2010, p. 59)

Además, la “pedagogía de la respuesta” permite la afirmación de determinados contenidos, nunca su cuestionamiento, una práctica que se acerca a la concepción de formas de comunicación propagandísticas. Pineda Cachero entiende que en la propaganda “la instancia de poder ‘P’ no va a preguntar a los dominados si están de acuerdo con que P tenga poder sobre ellos: sólo va a afirmarse ante ellos” (2006, p. 171).

Por tanto, el libro de texto podría constituir en sí una respuesta, un conjunto de contenidos empaquetados que no se pone en cuestión. Este, junto al docente²⁴, se convertiría en el referente del conocimiento en el aula.

No obstante, el problema substancial no reside exclusivamente en el papel que desempeña el libro de texto en un ámbito determinado, sino en la falta de información sobre la naturaleza y los límites de estos productos, que se ofrecen al receptor (en este caso, al alumno) como una de las principales fuentes de conocimiento.

Esta opacidad de los textos puede contribuir a fortalecer la aprehensión original del mundo social que es sumamente reificada, tanto filogenético como ontogenéticamente, haciendo olvidar que el mundo social es una producción humana y dejando invertida la dialéctica entre el hombre productor y sus productos que da lugar a la posibilidad de transformar la realidad. (Berger y Luckmann, 1997, p.116)

²⁴ Aunque no supone objeto de nuestro estudio, consideramos muy importante la labor del docente en la transmisión de conocimientos y valores en el aula y, concretamente, en la divulgación de la historia. La propia formación del profesorado constituye, asimismo, una interesante fuente de información para adquirir una visión más completa del proceso de aprendizaje. Puede consultarse la obra de Georges, J. (1982). *El profesor: su cultura personal y su acción pedagógica*. Madrid: Narcea. La obra de Escudero y González sobre el papel del profesor enriquece asimismo la visión sobre el tema: Escudero, J.M. y González, M.T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Editorial Escuela Española.

5.5. ¿Educación como propaganda?

El hecho de que una de las funciones habituales de la educación haya sido producir ciudadanos útiles y que cooperen con el Estado, que compartan sus parámetros morales y sean receptivos con sus objetivos corporativos, ha significado que, incluso aquellos gobiernos que consideraban estar por encima del uso de la propaganda han usado muchos aspectos del proceso de educación para moldear a los jóvenes desde el punto de vista religioso, moral, económico y político.

Oliver Thomson

Las hipótesis que se plantean en esta investigación se centran en el cuestionamiento del modelo actual educativo. Partimos de la sospecha que la educación y la propaganda son conceptos que permanecen muy vinculados en el actual sistema. Bucear en la concepción de los dos términos y en la relación que se ha establecido entre ellos a lo largo del tiempo nos parecen tareas imprescindibles en el marco de esta investigación.

Sobre el concepto de propaganda se ha teorizado mucho desde distintas escuelas y desde diferentes perspectivas. Para nuestro trabajo, consideramos la propaganda, al igual que hace Pineda Cachero, como un “fenómeno comunicativo”, no como método, recurso o técnica (Pineda Cachero, 2006, pp. 63-64). Tomamos como referencia la definición que realiza este autor:

La propaganda es un fenómeno comunicativo de contenido y fines ideológicos mediante el cual un Emisor (individual o colectivo) transmite interesada y deliberadamente un Mensaje para conseguir, mantener o reforzar una posición de poder sobre el pensamiento o la conducta de un Receptor (individual o colectivo) cuyos intereses no coinciden necesariamente con los del Emisor. (Pineda Cachero, 2006, p. 228)

En la definición de este autor, la intencionalidad es determinante para considerar un mensaje propagandístico: “En cuanto al *cómo*, la propaganda se caracteriza por ser deliberada, consciente” (Pineda Cachero, 2006, p. 231). La importancia del poder es clave en esta concepción: “El poder está presente en todas las manifestaciones del fenómeno propagandístico marcando el objetivo último del mismo, que -como veremos- no es sino la consecución, mantenimiento o refuerzo de una posición de poder” (Pineda Cachero, 2006, p. 80).

Para el autor, la posibilidad de acceso al poder es una necesidad fundamental para influir en el receptor: “El emisor de la propaganda posee o persigue invariablemente una posición de poder privilegiada sobre su receptor o receptores” (Pineda Cachero, 2006, p. 115). Este autor afirma, además, que “la propaganda es la forma natural de comunicación del poder” (Pineda Cachero 2006, p. 127).

5.5.1. Educación y propaganda en la historia

¿Qué relación se podría establecer entre educación y propaganda a lo largo de la historia? En algunos periodos políticos la vinculación, afirma Pizarroso Quintero, ha sido estrecha y evidente: “La educación entendida ya como pedagogía, como formación de futuros ciudadanos, ha tenido en algunos momentos históricos clarísimos ribetes propagandísticos. La escuela ha sido empleada por muchos regímenes políticos como vivero de futuros adeptos” (1993, p. 32).

Algunos historiadores destacan el papel adoctrinador de las escuelas creadas en el contexto de las luchas religiosas del siglo XVI, cuando “la educación se constituía como un arma eficaz de aculturación social; la más eficaz que la clase dominante podía emplear para debilitar la cultura popular” (Borderia et al., 1998, p. 176).

Pizarroso Quintero recuerda también el periodo de la Revolución francesa como el “primer ejemplo de una escuela pública unificada entre cuyas tareas se

encontraba la de difundir los ideales revolucionarios y patrióticos (1993, p. 108). Asimismo, hace referencia a la educación en los procesos de unificación, como el italiano: “El nuevo Estado puso manos a la obra. La escuela pública obligatoria (con maestros toscanos), la normalización lingüística, el nuevo ejército, fueron instrumentos de la propaganda del gobierno orientada a estimular la identidad nacional que todavía no existía” (Pizarroso Quintero, 1993, p. 185).

Para este autor (1993, p.198), a finales del siglo XIX se lleva a cabo un impulso y extensión de la educación en Inglaterra que parte de la escolarización obligatoria entre los cinco y diez años, la gratuidad del sistema educativo y la unificación del sistema educativo secundario, entre otras medidas.

Todo este empeño educativo tiene también, ciertamente un contenido propagandístico. Los maestros británicos transmiten el mensaje patriótico, la idea de una Gran Bretaña imperial y dominadora del mundo y también la idea de la superioridad del sistema británico en cuanto a libertades individuales, administración pública, independencia de los jueces, etc. sobre cualquier otro del continente, por más que, muchas veces la realidad demostrase lo contrario. Por otra parte, esta revolución educativa permite acceder a la cultura escrita, a la prensa, a las grandes masas. (Pizarroso Quintero, 1993, p. 198)

La educación como propaganda en regímenes totalitarios, como el de Hitler o Mussolini, ha sido objeto de estudio de numerosos autores. Pineda Cachero recuerda que “en el caso de esfuerzos comunicativos conscientes e interesados como el diseño de la educación y la vida social en sociedades totalitarias, podría decirse que la propaganda puede crear los hábitos y expectativas culturales que condicionarán la obediencia” (2006, p. 182).

Casos contemporáneos, como el del actual régimen norcoreano, suscitan también el interés de investigadores para analizar los manuales que guían el comportamiento, y sobre todo, el pensamiento de los habitantes de esta dictadura²⁵.

²⁵ Véase el texto sobre las reglas del cine de propaganda de Corea del Norte a partir del documental de la directora de cine australiana Anna Broinowski: Mateos Miret, R. (2015) Filme

5.5.2. Educación y propaganda en las democracias

En los regímenes totalitarios, el hecho de vincular propaganda con educación resulta más evidente que en otros sistemas políticos. En los contextos democráticos y especialmente en aquellos en que nos vemos inmersos, la vinculación entre educación y propaganda ha pasado de manera más inadvertida. Este “camuflaje” o esta sutileza de la comunicación propagandística no le restan, sin embargo, un ápice de su verdadera naturaleza.

Las teorías que imputan a la propaganda la circunscripción a regímenes totalitarios, o que sitúan su momento de esplendor en el siglo XX, con el bolchevismo, el fascismo o el nazismo, olvidan que en el mundo actual, y a pesar de la implantación progresiva de sistemas democráticos (unos más formales que otros), existen muestras de comunicación que presentan rasgos reconocibles e identificables con lo que un día se llamó “propaganda”. (Huici y Pineda, 2004, p. 9)

Esta mayor falta de reconocimiento, de detección o de identificación de la propaganda, puede deberse a lo que Pineda Cachero considera “despropagandización”, la tendencia a no reconocer prácticas propagandísticas en este tipo de sistemas. Este autor sostiene que una de las principales pruebas de esta disposición es el propio uso eufemístico del término:

En cuanto a la despropagandización, puede hallarse un excelente ejemplo de la misma en la afirmación teórica funcionalista según la cual en las democracias capitalistas contemporáneas no se produce propaganda, término que ha sido sustituido por eufemismos como publicidad política, comunicación política, relaciones públicas, etc. (Pineda Cachero, 2006, p. 234)

Otros autores, como Vallès, también advierten de la sutileza con la que se presentan las ideas (en este caso, en cualquier contexto y por parte de cualquier poder): “Gracias al poder que confiere el control de las ideas dominantes -una hegemonía ideológica (Gramsci)-, no sólo se consigue la no-

australiano, reglas norcoreanas. Para entender la eficacia de la cinematografía de propaganda. *Tiempo devorado. Revista de Historia actual*, 2, Julio-Agosto, 256-260.

decisión sobre un problema abierto: se obtiene también que la situación aparezca como un no problema” (2002, p.38).

Por otra parte, Chomsky (1992) hacía alusión a los “medios sutiles” y no impuestos con los que se podía moldear la mente de la población en sistemas democráticos, un sistema en el que la población suele partir de una predisposición de confianza. Como sostiene Jullien, en su obra *Tratado de la eficacia*:

Convencer al otro, como es sabido, exige siempre un esfuerzo, el que implica la retórica, y el resultado nunca está garantizado; convencer al otro es cada vez librar batalla. En cambio, si el otro no desconfía (si es llevado a no confiar), uno ya no tiene que esforzarse, y se puede dar la partida por ganada de antemano. (Jullien, 1999, p.232)

¿Podría considerarse que el hecho de que en los sistemas democráticos exista una predisposición de ‘confianza’ hacia la comunicación que se recibe permite un menor recelo de la educación que se imparte? ¿Se libraría la educación en el sistema democrático de ser propagandística? ¿Cuándo vincularíamos educación y propaganda en este contexto?

Para algunos autores como Pizarroso Quintero, la educación, “entendida como un proceso complejo”, es siempre propaganda:

La propaganda puede ser un fenómeno muy concentrado en el tiempo o desarrollarse a largo plazo. Puede haber campañas de propaganda centradas en un objetivo determinado ante una audiencia muy delimitada que se desarrollan brevemente en el tiempo, o bien puede tratarse de una difusión de ideas a mucho más largo plazo. Dentro de este último caso cabe situar a la educación como medio de propaganda. Muchos autores estiman que la educación no es propaganda salvo cuando se desvía de sus fines. A nuestro juicio, es siempre propaganda. (1993, p. 32)

Pizarroso Quintero pone como ejemplo la perspectiva de otros autores, como Lasswell en un intento de disociar los términos:

Lasswell distingue entre educación- reservada a la “inculcación de técnicas” (como la aritmética, la gramática o la carpintería)- y propaganda- como la “creación de disposiciones y actitudes axiológicas”. Sin embargo, el mismo Lasswell distingue más tarde entre fomentar “actitudes aceptadas” (educación) y actividades controversas” (propaganda) relativizando la cuestión. Así, el nacionalismo antialemán revanchista, actitud “aceptada” en la Tercera República francesa y, naturalmente, inculcada a los niños en las escuelas, sería “educación” y no propaganda, mientras que, por poner un ejemplo de Lasswell, la enseñanza de la economía marxista en un país capitalista sería propaganda y no educación. (Pizarroso Quintero, 1993, p. 32)

Para la separación de los conceptos, nos parece también muy interesante la aportación de Pineda Cachero en el artículo *Propaganda y educación. Criterios de diferenciación conceptual y comunicacional*. El autor intenta distinguir entre dos tipos de educación: “la educación propagandística” de la “educación no propagandística”. Para ello, parte en primer lugar de buscar las relaciones entre comunicación y educación y concluye que “junto a la educación como proceso de comunicación, existe el fenómeno de una comunicación específicamente educativa” (2012, p.185). Los vínculos entre educación e ideología son también parte importante de la reflexión. Para Pineda Cachero, el objetivo de la educación entraría en contradicción con el de la propaganda.

Si toda educación fuese propaganda, ¿qué sentido tendría implementar programas para que el educando formule criterios selectivos frente a las propuestas mediáticas? Si la educación es idéntica a la propaganda, esos programas estarían viciados desde la base; es decir, perseguirían un receptor crítico con la propaganda (entre otros discursos comunicativos) de una manera propagandística, con lo cual se plantearía una situación circular. (2012, p.194)

Pineda Cachero señala algunos fenómenos comunicativos que no deberían, a su juicio, considerarse propaganda:

Una campaña por los derechos de la mujer no es propaganda, pues se trataría de un intento comunicacional de reducir una hipotética situación patriarcal o machista- es decir, el dominio de un género sobre otro-. Una campaña análoga que, por el contrario, pretendiera instaurar un matriarcado, sí sería propaganda, pues su objetivo consistiría en sustituir el dominio masculino por el dominio femenino- sustituir, en fin, una instancia de poder por otra. (Pineda Cachero, 2006, p.132)

Añade, además, otro ejemplo: “Si en el siglo XIX la propaganda obrera perseguía el desarrollo de la ‘facultad de pensar’, se trataría de un fenómeno comunicativo que participa de los ideales de la Ilustración, y muy distinto, por consiguiente, a la causa que mueve a la propaganda” (Pineda Cachero, 2006, p.191).

Pineda Cachero entiende que si uno de los ideales de la educación consiste en formar mentes críticas con el sistema establecido, el concepto de educación se hallaría desvinculado del concepto de propaganda. Sin embargo, el propio ejemplo que expone el autor podría encerrar cierta contradicción pues, ¿el hecho de participar de los ideales de la Ilustración eximiría a esos contenidos de ser propagandísticos? Se trataría, desde nuestro punto de vista, de una propaganda de esos ideales ilustrados que, sin entrar en juicios de valor, son los que, no solo en el siglo XIX, sino también en la actualidad, rigen el sistema establecido. ¿Quién puede asegurar que en siglos venideros los valores de la Ilustración no sean los que ensalce el sistema? O siguiendo la línea de pensamiento de Foucault ¿sería posible dentro del sistema no ‘crecer’ en estos valores?

Entendemos que las estructuras de poder en los sistemas democráticos y capitalistas son establecidas de manera mucho más complejas que en otro tipo de sistemas pero no por ello consideramos que deja de ser una relación desigual de poder. El mismo Pineda Cachero afirma que “las relaciones del poder con la propaganda no se ciñen sólo a la generación de esta última, sino que también al intento de eliminar aquellas posibilidades que impliquen un cuestionamiento de la propaganda y, por consiguiente, de las instancias de poder” (Pineda Cachero, 2006, p. 131). Asimismo, recuerda que el Estado no es el único poder influyente en las escuelas en los contextos democráticos, “el poder estatal no es el único que ha utilizado ideológicamente a las escuelas; también puede hablarse de una educación al servicio del poder económico” (2012, p.188).

En su artículo sobre educación y propaganda, además de la intencionalidad, la propuesta diferenciadora de Pineda se basa en la relación dialógica que se le presupone a la educación. Si el concepto que se baraja es el de una relación bidireccional de la educación, como el que defienden Freire y Faundez (2010), la educación sería precisamente un arma para luchar contra la propaganda, y los dos términos podrían ser, como señala Pineda (2012), “excluyentes”.

Si, por el contrario, la concepción de la educación implica una relación dependiente con el poder, la disociación de los términos se antoja complicada. “El principio práctico a tener en cuenta es que una acción educativa crítica con el poder sólo es posible si es una acción educativa independiente del poder” (2012, p.202). Coincidimos con Pineda Cachero en la necesidad de ahondar en las relaciones entre poder y educación para diagnosticar el carácter propagandístico de este último concepto.

En resumen, la clave para distinguir el fenómeno comunicativo que se denomina «educación» y el fenómeno comunicativo que se denomina «propaganda» radica en la concepción que se tenga de la educación respecto al poder. Si se tiene una concepción de la educación como generación, refuerzo o modificación de actitudes en beneficio de una determinada instancia de poder que domina una determinada estructura social, es superfluo emplear el término educación. (Pineda Cachero, 2012, p.201)

Si, como sostiene Capitán Díaz, entendemos por educación la “comunicación de actitudes y valores instalada en una sociedad determinada - principios, códigos, normas...- que permite la ‘estabilidad’ de un sistema social y moral de conducta (...)” (Capitán Díaz, 2002, p.7), se antojaría difícil una separación de conceptos porque resultaría complicado entender una educación no reproductora del sistema.

En consonancia con este pensamiento, valgan las palabras de Vicente Romano para continuar con la reflexión: “El proceso de formación de buenos ciudadanos se llama educación. Lo que no nos dicen es quién se aprovecha de esa educación” (Romano, 2004, p. 31).

Por otro lado, si se entendiera la educación como un sistema de búsqueda de “niveles superiores de vida colectiva” como indicaba Gramsci (2010, pp. 215-216) y si esta educación, por otro lado, sirviese no solo para reproducir, sino también para plantear valores que no formasen parte del sistema imperante, se podría establecer una línea divisoria entre educación y propaganda.

El análisis del marco educativo en el que se inserta el objeto de esta investigación parece aproximarnos a un concepto de educación reproductora del sistema.

Por tanto, y a pesar de precisiones en las que se profundizará en capítulos venideros, entendemos que nuestra posición se aproxima más a la tesis de Pizarroso Quintero que insiste en la imposibilidad de disociar educación y propaganda en cuanto la educación está orientada a fomentar los valores del sistema.

Pero lo cierto es que, incluso en los casos en que pudiera parecer más aséptica, la educación es siempre una manipulación de la conciencia humana. En los regímenes democráticos, en la escuela se hace propaganda del sistema y en todos los países se fomenta un patriotismo más o menos mitigado. La escuela forma a los futuros ciudadanos y, para ello, ha de adaptarlos a los valores sociales vigentes en cada momento, proponerles modelos de conducta que nunca son incontaminados. (Pizarroso Quintero, 1993, p. 32)

5.6. El uso de la historia

Hemos hecho Italia: ahora debemos hacer italianos

D'Azeglio

“La exigencia de recuperar el pasado, de recordarlo, no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él”, advierte Tzvetan Todorov en su libro *Los abusos de la memoria* (Todorov, 2000, p. 17). Comienza esta obra contando la historia del emperador azteca Itzcoatl, quien, al llegar al poder a principios del siglo XV, ordena la destrucción de todos los libros en su territorio para construir una tradición del pueblo a su manera. En el siglo XVI, por otra parte, los conquistadores españoles destruyen las tradiciones existentes en el continente americano para componer e imponer las suyas propias.

Cada gobierno, como sostienen diferentes autores, ha contado la historia según sus intereses y ha contribuido a crear una conciencia colectiva, una identidad comunitaria para mirar de manera prácticamente unánime su pasado. Los ejemplos que lanza Todorov a lo largo de su libro salpican distintas épocas históricas y continentes y llegan hasta hoy, donde el propio relato del pasado continúa siendo motivo de debate.

En la actualidad, asistimos a continuas polémicas sobre la reconstrucción del pasado de los pueblos (véanse los conflictos sobre el origen de algunas de las comunidades autónomas españolas²⁶). El relato de la historia, como elemento esencial en la conformación de la cultura de una sociedad, supone un instrumento básico para el control de la misma. El uso político de la historia no deja de ser, por tanto, una herramienta propagandística para consolidar o destruir un determinado sistema. Podemos recordar como ejemplo de ficción las ideas que incluye Orwell en su novela *1984*, en la que el Ministerio de la Verdad se dedicaba a falsificar diariamente el pasado (Orwell, 2010), pero

²⁶ Resulta interesante el reportaje que publica el diario ABC el 27 de mayo de 2012 de Jon Juarista, *La máquina imparable del delirio*, sobre las posibilidades de invención que pueden existir en las reconstrucciones del pasado de los pueblos. Recuperado de: <http://www.abc.es/20120527/espana/abci-maquina-delirio-nacionalista-201205271442.html>

podemos mostrar muchos más ejemplos de adaptaciones, construcciones o invenciones del pasado de un contexto real.

La relación entre historia y propaganda se remonta al inicio de los tiempos, aunque la necesidad de crear conciencias nacionales las haya acercado en los últimos siglos. Como indica Vázquez Liñán, “el pasado se ha usado para la construcción de identidades nacionales desde los primeros conatos estatales a inicios de la Edad Moderna y, de una forma sistemática y programada, durante toda la Edad Contemporánea” (2011, p. 201).

La creación de identidades nacionales ha constituido el objetivo de las políticas de estado de los últimos siglos. La propaganda y la Historia se han erigido como sus instrumentos; y las tradiciones, que suponen uno de los recursos propagandísticos de la Historia, se han fabricado en algunos casos, desde la nada.

Autores como Hobsbawm y Ranger (1992) señalan el periodo entre 1870 y 1914 como especialmente prolífico en cuanto a invención de tradiciones en Europa debido a los profundos y rápidos cambios sociales de la época.

Como señala Alberto Rosa Rivero, la enseñanza de la historia suscita controversia precisamente por estas razones, por su concepción de instrumento útil para moldear mentalidades.

Por eso se dan trifulcas sobre la enseñanza de la historia, porque se cree que quienes controlen la administración a los estudiantes de cuáles son los acontecimientos memorables del grupo “sujeto”- y, con ello, la definición y los atributos de ese sujeto de la historia (España, Cataluña, Argentina, América latina, la Unión Europea o la Psicología) – ganarán también control sobre el modo en el que los individuos se imaginan esa comunidad y, por consiguiente, sobre el modo en que los sujetos, los súbditos, construirán su propia identidad colectiva. (Rosa Rivero, 2004, pp. 52-53)

A diferencia de otras asignaturas, se ha observado que la Historia es una materia susceptible de ofrecer un relato muy variado de una misma época. Según Carretero y Kriger, se comprueba que los acontecimientos tienen

distintas versiones en los manuales escolares (por ejemplo, la colonización americana o la guerra de Vietnam...) mientras que materias como Matemáticas o Biología no contienen ese relativismo (2004, p. 94). De hecho, ya en 1923 los maestros de París propusieron eliminar la Historia al no considerarla conocimiento universal (Carretero y Kriger, 2004, p. 95).

Sobre este poder de la Historia, uno de los proyectos más universalistas es *The use and abuse of History*, una obra de Marc Ferro que recorre las distintas maneras de enseñar esta disciplina a los niños en varios países del mundo. Ya el prefacio de la obra anuncia la importancia que el autor concede a los manuales de esta materia. Para Ferro la imagen que tenemos de nosotros mismos y de otras personas proceden de las enseñanzas que recibimos desde edades tempranas. La historia que se enseña en los libros de texto condiciona de manera determinante las percepciones de nuestro entorno.

En algunos casos, explica el autor, estas versiones oficiales coinciden con la que maneja el pueblo, pero en otros, como sucede en varios países (Ferro subraya el ejemplo de Polonia), la historia que se presenta en el aula difiere en gran medida de la que se cuenta en casa (2003, pp. 245-267). El Estado no habría conseguido en estos casos su fin integrador.

5. 6. 1. Principio de integración como necesidad del Estado

Uno de los objetivos que guía este uso propagandístico de la historia es el principio de integración. Autores como Durkheim (2002) o Hobsbawm y Ranger (1992) defienden que, con la intención de mantener o reforzar la posición de poder sobre el receptor, los Estados ponen en marcha una maquinaria de propaganda que provoca la cohesión de la colectividad. De esta manera, el principio de pertenencia a un grupo permite camuflar los intereses que pueden hallarse detrás de estas construcciones.

En *La educación moral*, Emile Durkheim expone los rasgos que necesita un niño para vincularse a su sociedad. La Historia, dentro de las asignaturas impartidas en la escuela, supone, según este autor, la mejor herramienta para

que el alumno conozca su sociedad y quede ligado a ella: “Al hacer vivir a los alumnos la historia de su país, se les hace vivir, al mismo tiempo, en la intimidad misma de la conciencia colectiva” (Durkheim, 2002, p. 205).

La legislación que fija el Ministerio de Educación español para la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la etapa de Secundaria, y que analizamos en esta investigación, se sitúa en esta tesis de Durkheim. Según el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria:

El conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza, ha constituido siempre, en nuestra tradición educativa, una parte fundamental de la educación de los jóvenes.²⁷ (Real Decreto 1631/2006, p.702)

Si continuamos atendiendo la legislación, observamos la insistencia en este aspecto social y global:

La evolución del alumnado en esta etapa hace procedente una mayor profundización en el conocimiento de lo social y permite un enfoque más disciplinar de esta materia que tome como referencia fundamental la Geografía y la Historia. Ambas disciplinas son ejes vertebradores del ámbito social ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora (...). (Real Decreto 1631/2006, p.702)

El uso de la historia, advierten algunos autores, ‘fuerza’ la búsqueda de elementos comunes. Por ejemplo, Hobsbawm y Ranger afirman que “todas las tradiciones inventadas, hasta donde les es posible, usan la historia como legitimadora de la acción y cimiento de la cohesión del grupo” (1992, p. 19). Así, pueden explicarse las justificaciones a los orígenes de distintos pueblos como es el caso de las Highlands en Escocia²⁸, que a finales del siglo XVIII y

²⁷ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado de 5 de enero de 2007, pp. 677 a 773. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

principios del XIX crearon una tradición independiente a Irlanda a través de una revuelta con usurpación de cultura y reescritura de la tradición. El caso de Estados Unidos, que forzó una cultura común entre los inmigrantes llegados a sus tierras para ‘fabricar’ ciudadanos americanos, representa también otro ejemplo de la necesidad de buscar el elemento común y unificador en el pasado de las sociedades.²⁹

En estos casos, Hobsbawm destaca la apariencia de naturalidad que se pretende dar a esta construcción ficticia de la tradición.

No deberíamos dejarnos confundir por una paradoja curiosa pero comprensible: las naciones modernas y todo lo que las rodea reclaman generalmente ser lo contrario de la novedad, es decir, buscan estar enraizadas en la antigüedad más remota, y ser lo contrario de lo construido, es decir, buscan ser comunidades humanas tan “naturales” que no necesiten más definición que la propia afirmación. (1992, p. 21)

En la misma línea, reflexiona Pérez Garzón, destacando las necesidades de “enraizamiento”³⁰ de las nuevas estructuras que van surgiendo.

Pero no se trata de discutir las respectivas paternidades de cada uno de los elementos de la cultura que hoy calificamos como occidental, sino de plantearnos como historiadores la persistente tendencia a convertir la historia en una creación mitológica en busca de esencias enraizadas en territorios para demostrar cómo desde la noche de

²⁸ Para ampliar información, véase Trevor- Roper, H. (2002). La invención de la tradición: la tradición de las Highlands en Escocia. En Hobsbawm y Ranger (eds). *La invención de la tradición* (pp.23-48). Barcelona: Crítica.

²⁹ “Los americanos había que hacerlos. Las tradiciones inventadas de Estados Unidos en este período estaban concebidas principalmente para alcanzar este objetivo. Por una parte se alentaba a los inmigrantes a aceptar rituales que conmemoraban la historia de la nación- la Revolución y sus padres fundadores (4 de julio) y la tradición protestante anglosajona (Día de Acción de Gracias) (...) Por otra parte, el sistema de educación fue transformado en una máquina para la socialización política mediante mecanismos tales como el culto a la bandera americana, que como ritual cotidiano en las escuelas del país, se extendió a partir del decenio de 1880” (Hobsbawm, 2002, p. 290).

³⁰ Carretero y Kriger señalan que esta “invención” de las naciones “se proyecta en diversos planos, entre los que destacamos: el narrativo, por medio de romances y leyendas del acervo popular; el arqueológico, mediante la recuperación de ruinas que devienen en reliquias; el arquitectónico, restaurando obras que se transforman en monumentos; y el ritual, creando una simbología y periodizando el ‘culto’ de la Nación en el calendario (como es muy habitual incluso actualmente en la escuela de numerosos países de América latina, mediante la celebración de las llamadas ‘efemérides’, las cuales se habían inspirado originariamente en celebraciones similares en Europa)” (Carretero y Kriger, 2004, p. 83).

los tiempos, desde los hombres de Altamira y Willendorf, tales esencias europeas, supranacionales, se han desplegado en titánicos esfuerzos por eclosionar desde la noche de los tiempos, argumentos que hoy sirven para justificar nuevas estructuras comerciales y políticas que nunca, literalmente nunca, tuvieron precedentes. (Pérez Garzón, 2008, p. 48)

5.6.2. ¿Principio de integración como necesidad social?

Los ideales dentro de los sistemas creados actúan como los elementos cohesionadores de una civilización pero no provienen, como señala Freud, únicamente del deseo de la élite dirigente.

La satisfacción narcisista extraída del ideal cultural es uno de los poderes que con mayor éxito actúan en contra de la hostilidad adversa a la civilización, dentro de cada sector civilizado. No sólo las clases favorecidas que gozan de los beneficios de la civilización correspondiente, sino también las oprimidas, participan de tal satisfacción, en cuanto el derecho a despreciar a los que no pertenecen a su civilización les compensa de las limitaciones que la misma les impone a ellos. (Freud, 1986, p. 150)

Freud ilustra con un ejemplo la idea de que la aceptación de la cultura, y por tanto, de la historia, responde no solo a la imposición de un grupo dominante, sino también a la voluntad del dominado por formar parte de una sociedad:

Cayo es un mísero plebeyo agobiado por los tributos y las prestaciones personales, pero es también un romano, y participa como tal en la magna empresa de dominar a otras naciones e imponerles leyes. Esta identificación de los oprimidos con la clase que los oprime y los explota no es, sin embargo, más que un fragmento de una más amplia totalidad, pues, además, los oprimidos pueden sentirse afectivamente ligados a los opresores y, a pesar de su hostilidad, ver en sus amos su ideal. Si no existieran estas relaciones, satisfactorias en el fondo, sería incomprensible que ciertas civilizaciones se hayan conservado tanto tiempo, a pesar de la justificada hostilidad de grandes masas de hombres. (Freud, 1986, pp. 150-151)

La integración en el sistema, se convierte, para otros autores, en una necesidad, especialmente en la sociedad contemporánea:

Si hoy se invoca con tanta insistencia la integración social, si el hombre contemporáneo se muestra tan ansioso de agruparse y de “pertenecer”, es precisamente porque nuestra sociedad está profundamente desintegrada, porque el hombre que pierde su tejido conectivo natural se siente alienado y “sin raíces”. Incluso si ese cambio es para bien, el desarraigo permanece. (Sartori, 2007, p. 34)

Para Hume, la integración o vinculación entre el hombre y la sociedad respondería a tres factores: la necesidad, la naturaleza y la costumbre. Según este pensador, “el hombre, nacido en el seno de una familia, ha de mantener la vida social por necesidad, inclinación natural y hábito” (Hume, 1987, p.26). De este último concepto destaca su contribución en la legitimación del orden social:

El hábito no tarda en consolidar lo que otros principios de la naturaleza humana habían imperfectamente creado; y los hombres, hechos a la obediencia, no piensan ya en apartarse del camino seguido por ellos y sus antepasados, y en el que los mantienen tantos motivos apremiantes y palmarios. (Hume, 1987, p. 28)

Tocqueville destaca también la importancia del hábito y entiende por este término no solo las costumbres propiamente dichas, sino “las diferentes nociones que poseen los hombres, las diversas opiniones que tienen crédito entre ellos y el conjunto de ideas que forman los hábitos del espíritu” (1989, p. 271).

Vicente Romano en *La formación de la mentalidad sumisa* aborda el peso del hábito de manera más concreta como uno de los instrumentos que legitiman el sistema educativo y la asignatura de Historia. Según el profesor, “es probable que los autores de los libros de Historia que se leen en las escuelas no supieran lo que escribían. Se han limitado a copiar fielmente lo que durante muchos años aprendieron como alumnos” (Romano 2004, p. 42). Advierte de las consecuencias de estos hechos.

El efecto es que los escolares y estudiantes se habitúan a tener por verdadero lo que no puede serlo. Y en la medida en que la escuela los habitúa a considerar que la injusticia es justicia, se acostumbran a sacrificarse por una minoría, estando dispuestos incluso a entregar su salud y su vida por esa minoría. (2004, p. 42)

Romano utiliza el concepto de “violencia simbólica” para describir esta situación e insiste en la enorme dificultad existente para luchar contra la violencia instituida. Para él, el individuo se encontraría “acorralado” en este sistema (Romano, 2004, p. 43).

En esta dirección, Noelle-Neumann defiende que “el orden vigente es mantenido, por una parte, por el miedo individual al aislamiento y la necesidad de aceptación; por la otra, por la exigencia pública, que tiene el peso de la sentencia de un tribunal, de que nos amoldemos a las opiniones y a los comportamientos establecidos” (Noelle-Neumann, 1995, p. 89).

La autora utiliza el término de “espiral del silencio” para referirse a la situación que provoca un sector de la sociedad que, al no estar de acuerdo con lo establecido, prefiere callar y amoldarse.

Hoy se puede demostrar que, aunque la gente vea claramente que algo no es correcto, se mantendrá callada si la opinión pública (opiniones y conductas que pueden mostrarse en público sin temor al aislamiento) y, por ello, el consenso sobre lo que constituye el buen gusto y la opinión moralmente correcta, se manifiesta en contra. (Noelle-Neumann, 1995, p. 14)

Tocqueville recordaba que el individuo puede expresar a otro individuo una opinión cercana a su verdad pero “una vez en la plaza pública otras son sus palabras” (Tocqueville, 1989 (II), p. 243). Para el pensador francés, el poder de la mayoría es arrollador:

La masa no necesita las leyes para someter a quienes no piensan como ella; le basta con su desaprobación. El aislamiento y la impotencia de los disidentes no tarda en abrumarlos y desesperarlos (...). Tanto más se asemejan los hombres, tanto más débil se siente cada uno frente al conjunto. No percibiendo nada que le eleve ni distinga de los otros, desconfía de sí mismo cuando le atacan; no sólo duda de sus fuerzas, sino que llega a dudar hasta de su derecho, y está por reconocer que se equivoca si el mayor número así lo afirma. La mayoría no tiene necesidad de obligarle; le convence. (Tocqueville, 1989 (II), p.222)

Cabría preguntarse entonces si existe alguna posibilidad de cambio y dónde residiría. ¿Quién o quiénes podrían cambiar el rumbo que marca esa ‘masa’? Noelle-Neumann señala que “el concepto de la espiral del silencio reserva la posibilidad de cambiar la sociedad a los que carecen de miedo al aislamiento o lo han superado (1995, p. 184). Según la autora, “entre estos personajes se encuentran los herejes, esas personas que responden a las necesidades de su época pero son a la vez intemporales, que constituyen el correlato de una opinión pública compacta. Los desviados” (1995, p.184). Noelle-Neumann utiliza el título de un ensayo estadounidense de Klapp de 1954 para definir a estos individuos: “Héroes, villanos y locos como agentes del control social” (Noelle-Neumann, 1995, p.184).

5.6.3. Principio de integración en un sistema democrático

Cobra especial relevancia para este estudio detenernos en cómo se configura la relación del individuo y la sociedad en los actuales sistemas democráticos. Tocqueville distingue entre la evidencia de las estructuras de poder en un régimen tiránico y en un régimen democrático. Según el autor, en la democracia el hombre es libre pero esta libertad se hallaría muy condicionada.

El amo ya no dice: “O pensáis como yo, o moriréis,” sino que dice: “Sois libres de no pensar como yo; vuestra vida, vuestros bienes, todo lo conservaréis; pero desde hoy sois un extraño entre nosotros. Conservaréis vuestros privilegios de ciudadano pero no os servirán para nada, pues si pretendéis el voto de vuestros conciudadanos, estos no os lo concederán, y si sólo solicitáis su estima, aun ésta harán de rehusároslo. Seguiréis viviendo entre los hombres, pero perderéis vuestros derechos de humanidad. Cuando os acerquéis a vuestros semejantes, huirán de vosotros como de un ser impuro, e incluso los que crean en vuestra inocencia os abandonarán, para que no se hay asimismo de ellos. Id en paz; os dejo la vida, pero una vida peor que la muerte. (Tocqueville, 1989 (I), p. 241)

Tocqueville advierte sobre esa apariencia de libertad, denunciada posteriormente por numerosos autores en el siglo XX. Para Tocqueville, la tendencia y la búsqueda de la igualdad ha orientado el rumbo de las

sociedades a lo largo de la historia (1989 (I), p. 11) y esta consecución de sociedades más igualitarias ha favorecido la estabilidad. Según el pensador:

Hombres iguales en derechos, en educación, en fortuna y, digámoslo así, de pareja condición, necesariamente tienen necesidades, hábitos y gustos casi semejantes. Puesto que todos contemplan los objetos bajo el mismo aspecto, su espíritu se inclina naturalmente por ideas análogas, y aunque cada uno puede apartarse de sus contemporáneos y adquirir opiniones particulares, todos acaban por unirse, sin saberlo ni pretenderlo, en un cierto número de opiniones comunes. (Tocqueville, 1989 (II), pp. 219-220)

El autor consideraba que las grandes revoluciones serían cada vez menos frecuentes porque eran de alguna forma contrarias a lo que deseaba la mayoría que constituía la base del sistema. Entre extremos minoritarios que serían los “muy ricos” y los “pobres”, existe, según Tocqueville, “una muchedumbre innumerable de hombres casi iguales, que sin ser precisamente ricos o pobres, poseen suficientes bienes como para desear el orden, pero no como para despertar la envidia” (Tocqueville, 1989 (II), p. 214).

La estabilidad sería para Tocqueville una estabilidad del sistema en su conjunto, que acogería continuamente el cambio para no sentir la inmutabilidad.

No es que sostenga que los ciudadanos de las sociedades democráticas sean naturalmente estables; creo por el contrario, que en una sociedad así reina un continuo movimiento y que nadie conoce en ella el reposo; pero creo también que los hombres cambian dentro de ciertos límites que no rebasan. Varían, alteran o renuevan a diario los aspectos secundarios, pero tienen buen cuidado de no tocar los principales. Aman el cambio, pero temen las revoluciones. (Tocqueville, 1989 (II), p. 217)

En los sistemas democráticos, afirma Tocqueville, los hombres “no tienen tiempo para pensar” y mantienen las opiniones “no por ciertas, sino por establecidas” (Tocqueville, 1989, p. 221).

Cabe en este punto la reflexión de Hume sobre la sumisión de la mayoría a la minoría:

Nada más sorprendente para quienes consideran con mirada filosófica los asuntos humanos que la facilidad con que los muchos son gobernados por los pocos, y la implícita sumisión con que los hombres resignan sus sentimientos y pasiones ante los de sus gobernantes. Si nos preguntamos por qué medios se produce este milagro, hallaremos que, pues la fuerza está siempre del lado de los gobernados, quienes gobiernan no pueden apoyarse sino en la opinión. Es, por tanto, el único fundamento del gobierno, y esta máxima alcanza lo mismo a los gobiernos más despóticos y militares que a los más populares y libres. (Hume, 1987, p. 21)

Muchos son los autores que advierten de la manipulación a la que la mayoría está sometida en democracia. Chomsky, por ejemplo, considera que “los ciudadanos de las sociedades democráticas deberían emprender un curso de autodefensa intelectual para protegerse de la manipulación y del control, y para establecer las bases para una democracia más significativa” (1992, p. 8).

Tocqueville compara la influencia que puede desarrollar un individuo frente a la colectividad y la influencia que la sociedad puede ejercer sobre el individuo: “Si en un pueblo semejante las influencias individuales son débiles y casi nulas, el poder ejercido por la masa sobre el espíritu de cada individuo es muy grande” (Tocqueville, 1989, pp. 221-222). El autor insiste en el carácter aplastante de las democracias: “En las repúblicas democráticas, el poder que dirige a la sociedad no es estable, ya que cambia a menudo de mano y de objeto. Pero allá donde se ejerce, su fuerza es casi irresistible” (1989, p. 245).

En cuanto al concepto de ‘fuerza’, cabe señalar la reflexión de Rousseau:

Pero ¿nos explicarán alguna vez esta palabra? La fuerza es un poder físico; no veo qué moralidad puede resultar de sus efectos. Ceder a la fuerza es un acto de necesidad, no de voluntad; es todo lo más un acto de prudencia. ¿En qué sentido podrá ser un deber? (Rousseau, 1988, p. 13)

Para Tocqueville el carácter omnipotente de la democracia pone en peligro el surgimiento del libre pensamiento.

Entre la inmensa multitud que en los Estados Unidos se lanza a la carrera política, he visto poquísimos hombres que mostrasen ese candor viril, esa viril independencia de

pensamiento que a menudo distinguió a los americanos de épocas precedentes, y que allá donde se la encuentra viene a constituir el rasgo típico de los grandes caracteres. Diríase a primera vista que en América los espíritus han sido todos formados con un mismo modelo. (Tocqueville, 1989, p. 243)

El elemento común pone de manifiesto la unión entre los miembros. La aportación singular de cada individuo podría quedar mermada por la necesidad de obtener el beneplácito de la colectividad. Contribuciones personales con capacidad para enriquecer a la sociedad se quedarían en el camino, aunque quizás éste sea el objetivo del propio sistema. Recordemos las palabras de Ferrer i Guàrdia:

No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme a tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos (como se cita en Taibo, 2010, pp. 191-192).

5.6.4. Principio de integración en un sistema capitalista

En esta investigación tratamos de esbozar de manera sucinta ciertos rasgos que caracterizan las grandes estructuras o sistemas en que se enmarca nuestro objeto de estudio. La contextualización no sería precisa si no se destaca otro de los pilares del sistema: el capitalismo. Resulta indispensable contemplar el funcionamiento económico de la sociedad para entender, al menos de manera aproximada, la realidad de la configuración del poder. Como afirma Chomsky:

En las democracias capitalistas existe cierta tensión con respecto al lugar donde reside el poder. En una democracia, en principio, gobierna el pueblo. Pero el poder de toma de decisiones en cuanto a los aspectos centrales de la vida reside en manos privadas, lo que produce efectos a gran escala en todo el orden social. (1992, pp.7-8)

El sistema capitalista teje una estructura compleja que dificulta la visión y la captación del funcionamiento real, de los pilares de poder, de las relaciones y conexiones entre participantes... Amin considera que en los sistemas sociales anteriores al capitalismo “el fenómeno económico es transparente” (1989, p.17). El autor defiende que estos fenómenos son “simples”, con movimientos y actores que pueden captarse sin mayor dificultad, y que, sin embargo, a partir del capitalismo, el funcionamiento de la economía social se vuelve más opaco.

Para el autor, esta opacidad le sirve al sistema capitalista para reforzar su poder: “La ciencia sólo se impone como una exigencia en un dominio de la realidad cuando detrás de los hechos inmediatamente aparentes funcionan leyes que no son directamente visibles, es decir, cuando este dominio está opacado por las leyes que rigen su movimiento” (Amin, 1989, p. 17).

En las democracias capitalistas, el hombre, en la búsqueda de la estabilidad económica, se integra en el engranaje constituido pero Tocqueville advierte que la estabilidad económica del hombre provoca inmovilismo y temor al cambio:

Quando veo hacerse a la propiedad tan móvil y al amor que se la tiene, tan inquieto y ardiente, no puedo menos de temer que los hombres lleguen al punto de considerar toda nueva teoría como un peligro, toda innovación como un enojoso desorden, todo progreso social como un primer paso hacia una revolución, y se nieguen por entero al cambio por miedo a ser arrastrados por él. (Tocqueville, 1989, p. 224)

El libre pensamiento y las teorías de modelos alternativos, son, por tanto, menos frecuentes si existe una importante base que haya alcanzado la estabilidad económica. Tocqueville entendía que una vez alcanzadas las democracias el futuro de los pueblos no experimentaría cambios significativos:

Sé que las nuevas sociedades cambiarán cada día su aspecto; pero me temo que acaben fijándose con excesiva indiferencia en las mismas instituciones, los mismos prejuicios y las mismas costumbres, de suerte que el desarrollo humano se frene y se limite; que el espíritu se atenga y se retenga eternamente a sí mismo sin producir nuevas; que el hombre se agote en pequeños movimientos solitarios y estériles y que la humanidad, removiéndose sin cesar, no dé un paso adelante. (Tocqueville, 1989, p. 224)

5.6.5. Principio de integración a través de los valores de la cultura del momento: *lo políticamente correcto*

Partimos de la consideración de que los libros de texto ensalzan los valores que son considerados positivos en el contexto histórico social en que se han redactado. Estos valores, consensuados por la sociedad, son entendidos por los nuevos miembros que la integran (los adolescentes en este caso) como 'lo deseable', 'lo correcto' o 'lo positivo'. Pero, ¿por qué son puestos en alza estos valores en este contexto? ¿Cómo se consigue unificar criterios para adoptar estos valores como estandartes de una sociedad? ¿Cómo se construye este consenso? O, en palabras de Lippmann, "¿cómo es posible que en nombre de la teoría democrática un número tan elevado de individuos pueda experimentar sentimientos íntimos acerca de un cuadro tan abstracto, y sin embargo, desarrollar una voluntad común?" (Lippmann, 2003, p. 169).

Para este autor, la construcción del consenso es un arte antiguo que se ha ido perfeccionando a lo largo del tiempo (2003, p.206) y que ha permitido a la élite imponer una ideología. Ortega y Gasset destaca la dimensión arrolladora del concepto:

Desde la perspectiva de cada vida individual aparece la creencia pública como si fuese una cosa física. La realidad, por decirlo así, tangible de la creencia colectiva no consiste en que yo o tú la aceptemos, sino al contrario, es ella quien, con nuestro beneplácito o sin él, nos impone su realidad y nos obliga a contar con ella. (Ortega y Gasset, 1971, p. 19)

Asistimos a un periodo bautizado por algunos autores como la dictadura de las mayorías (Baudrillard, 2005), donde la elaboración de políticas obedece al resultado de las encuestas dirigidas al pueblo. La construcción de la mayoría es la clave para entender la dirección que toma la sociedad.

La comunicación, en todos sus cauces, va a contribuir a esta construcción de 'lo políticamente correcto'. Como ya hemos mencionado, los manuales escolares no suponen las únicas influencias en este proceso de edificación de

valores y estereotipos pero su carácter hegemónico y su valor como documento aprobado, legitimado y promocionado por el Gobierno, nos obligan a considerarlo como uno de los instrumentos comunicativos más relevantes.

5.7. La hegemonía del libro de texto

El aparentemente aséptico uso del libro de texto en el aula es, sin embargo, una práctica social sobre la que interactúan una forma política, una forma de economía, una forma de cultura, una forma de articular las políticas públicas en el Estado, y un modo hegemónico de entender la interrelación entre esos cuatro elementos estructurales de la sociedad

Martínez Bonafé

El debate sobre el papel hegemónico que ejerce el libro de texto en el marco del sistema educativo no es una cuestión reciente. Desde hace décadas, diferentes autores considerados impulsores de modelos alternativos de enseñanza como Freire y Faundez (2010), Freinet (1998) o Gardens y Perkins (cit. en Stone Wiske (comps.), 1999) han cuestionado la pertinencia, la pervivencia y/o el protagonismo de este elemento en el proceso de aprendizaje del alumnado. Para muchos de ellos, el libro se convierte incluso en un obstáculo en la búsqueda del conocimiento.

Sin embargo, a pesar de estas y otras voces críticas, el libro de texto sigue reinando en las aulas. ¿Cómo ha conseguido mantenerse en esta posición? Para intentar reflexionar sobre las causas, nos remitimos al origen de los primeros manuales y a su evolución con objeto de observar cómo ha ido tejiendo una imbricada relación con el propio sistema de enseñanza. Asimismo, nos parece importante observar el libro de texto como producto en un mercado capitalista. Una breve reflexión sobre la consideración del libro de texto en el ámbito científico también ha sido incluida por su pertinencia.

5.7.1. Libro de texto como objeto de estudio: breve aproximación al término

El interés por los libros de texto no es un asunto nuevo. Sin embargo, el análisis de los mismos, según Choppin (2000) o Tosi (2011), no ha sido objeto de estudio (salvo excepciones), hasta hace relativamente poco tiempo. Una de las razones que esgrime Tosi para este “desinterés” de la comunidad científica es la consideración del manual escolar como “género menor” por parte de los estudios humanísticos y culturales.

Para Tosi, la década de 1990 supuso un interesante punto de inflexión y el manual escolar empezó a abordarse de manera pormenorizada desde distintas perspectivas.

Desde entonces, los estudios efectuados en el marco de diferentes disciplinas, como Historia, Filosofía, Ciencias de la Educación y Lingüística –en especial en el área del Análisis del Discurso–, revalorizaron al texto escolar como material de análisis y reconocieron su importancia como fuente historiográfica, en la medida en que manifiesta los saberes y los enfoques pedagógicos, expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar. (Tosi, 2011, p.471)

Choppin aborda también la significación del libro de texto en función de la perspectiva que se adopta:

A decir verdad, la mirada que cada uno de nosotros proyecta sobre el manual es una mirada parcial e incompleta. Está determinada por la posición que ocupamos en el tablero educativo; y en definitiva, sólo percibimos del libro de texto aquello que nuestro estatuto personal en la sociedad (alumno, docente, padre de alumno, editor, responsable político, religioso, sindical o asociativo...) nos incita a buscar. (2000, p. 16)

Las definiciones sobre el libro de texto son múltiples y variadas. Como sostiene Choppin, va a depender de la posición que adoptemos. Para este trabajo, nos interesan especialmente algunas aproximaciones como la de Martínez Bonafé, el propio Choppin o la que aparece recogida en la normativa sobre libros de texto en la comunidad andaluza.

Martínez Bonafé entiende el libro de texto como:

El artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. (2002, p. 62)

Choppin (2000, p.16) resalta el aspecto funcional: “la función primordial del manual es la de transmitir a las jóvenes generaciones los saberes, las destrezas (y hasta un saber estar), cuya adquisición es juzgada, en un campo y en un momento dados, como indispensable para la perpetuación de la sociedad”. Para este autor, aun siendo la principal no es la única función pues también señala que “el libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud”. También lo entiende Choppin como una “herramienta pedagógica” por “poner en práctica métodos y técnicas de aprendizaje” y como “objeto de fabricación, difusión y uso” en un sistema económico determinado.

Por último, la definición que arroja el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía recalca el intervencionismo gubernamental en la creación de estos manuales. El artículo 2 del Decreto 227/2011 de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía, contempla esta descripción en su página 9:

Se entiende por libro de texto el material curricular destinado a ser utilizado por el alumnado, que desarrolla de forma completa el currículo establecido en la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía para el área, materia, módulo o ámbito que en cada curso, ciclo o etapa educativa corresponda.

Debemos destacar que los libros que suponen objeto de nuestro estudio son los materiales impresos (no digitales) porque siguen teniendo presencia mayoritaria en los colegios, según indican María José Herrera y Carmen Quintero, técnicos del Servicio de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía³¹. Asimismo, excluimos de nuestra investigación los libros que se elaboran específicamente para uso escolar pero que no concentran los contenidos principales de la asignatura.

5.7.2. Origen del papel hegemónico del manual escolar

A pesar de que haya constituido un objeto de estudio reciente, el manual escolar lleva ejerciendo un gran protagonismo en las aulas españolas (y no solo españolas) desde hace siglos. ¿Cuándo se establece y se normaliza el uso del libro de texto en el aula? Para Martínez Bonafé, “en la hegemonía del discurso pedagógico institucional prevalece una orientación de la necesidad y uso del manual escolar anclada en la Didáctica Magna de Comenio, que es un libro cuya primera edición data del año 1657” (2002, p. 70).

La Didáctica Magna de Comenius, según Martínez Bonafé, va a sentar las bases de una enseñanza “simultánea” con una unificación de contenidos y una distribución del trabajo en años, meses, días e incluso horas donde el libro de texto juega ese papel organizador, normalizador y estandarizador.

Para este autor, la existencia del manual escolar arrastra las influencias de la pedagogía medieval religiosa y la estandarización que impulsan el capitalismo y el nacimiento del Estado nación, entre otros factores: “El libro de texto -en el supuesto de que esté bien elaborado-, resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y salesianos, principalmente, y

³¹ Entrevista de consulta realizada 26 de abril de 2016 de la que la autora extrajo algunas notas que sirvieran de complemento a la información proporcionada en la normativa reguladora de libros de texto. Las entrevistadas fueron Carmen Quintero y María José Herrera (técnicos del Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa).

universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX” (Martínez Bonafé, 2008, p. 63).

En la misma línea que defiende Martínez Bonafé, se sitúa Benso Calvo (2000) que, tras analizar el libro de texto en Secundaria entre 1845 y 1905, destaca, entre otras ideas, que una de las principales funciones de los manuales fue la homogeneización de la enseñanza.

Esta ‘uniformización’ nacida siglos atrás se hace patente hoy día, según Martínez Bonafé, en un análisis comparativo entre distintos puntos de la geografía:

Sin necesidad de inspectores viajantes que entren en el aula preguntando la lección, podemos afirmar que niños de una aldea gallega y niños de un pueblecito valenciano, de una misma edad o curso escolar, estarán realizando las mismas tareas escolares, en virtud del libro de texto que utilizan. (Martínez Bonafé, 2002, p. 24)

5.7.3. La ‘obligatoriedad’ del libro de texto

Además de la tradición, la apariencia de obligatoriedad (también vinculada a la tradición) contribuye a reforzar el papel hegemónico del manual escolar en el aula. Porque ¿es obligatorio contar con un libro de texto para guiar una materia en una escuela española?

Martínez Bonafé explica que no es obligatorio pero que “es tal la maraña política, discursiva y legislativa que se produce a su alrededor que, tanto el profesorado como las familias y los estudiantes viven en la creencia de su obligatoriedad e insustituibilidad³²” (Martínez Bonafé, 2002, p. 67).

³² Martínez Bonafé (2008) también señala que no debe despreciarse la implantación de la gratuidad de los libros en algunas comunidades autónomas, que podrían considerarse de “obligatoriedad indirecta”.

El libro de texto ayuda a homogeneizar la escuela y la escuela termina necesitando este material. Merchán Iglesias sostiene que su papel es vertebrador en el marco educativo:

La importancia del libro de texto en la enseñanza de la Historia y de otras materias radica en que su uso se convierte en el eje articulador de casi todo lo que ocurre en el aula y fuera de ella en relación con la enseñanza, y que, por esto, es pieza singular, entre otras cosas, en la producción de sujetos y de una determinada concepción del conocimiento y de su adquisición. (2002, p. 88)

No supone, por tanto, una obligación contar con el manual escolar en las diferentes asignaturas pero su presencia es tan habitual en los centros que se ha convertido en un elemento cotidiano y familiar asociado a la escuela. Como indica Choppin (2000, p.15), se trata de un elemento que “ha trascendido generaciones”.

Esta pervivencia y cotidianeidad ha contribuido a estrechar los lazos entre el libro de texto y la escuela, de tal forma, que incluso se haya podido identificar con el propio sistema educativo, convirtiéndose en uno de sus símbolos. Para Choppin:

El manual desempeña hoy una doble función para la opinión pública: una función emblemática -se ha convertido desde finales del siglo pasado en el símbolo de la escuela, o más exactamente de la escuela para todos- y, en consecuencia, una función catártica, al acaparar la mayor parte de las críticas de las que es objeto, periódicamente, la institución escolar. (2000, p. 14)

5.7.4. El libro de texto a debate

Desde hace décadas son muchos los autores, algunos ya los hemos mencionado, que cuestionan el sentido y la utilidad del libro de texto en la búsqueda del conocimiento. Freire y Faundez (2010), por ejemplo, consideran que el libro provoca inmovilismo y que no contribuye al proceso de aprendizaje del educando.

Para Martínez Bonafé, las enseñanzas de los libros de texto trascienden su contenido, en un sentido similar al que denuncian Freire y Faundez:

El sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. (2002, p.63)

Otros autores como Freinet, son partidarios del “texto libre”, el texto producido por los propios escolares. A su juicio, algunos de estos textos tienen incluso más capacidad para influir en la educación que algunos textos escritos por adultos. Así lo expresaba décadas atrás: “Es lamentable que veamos todavía hoy a los países recientemente independientes construir su sistema educativo, no sobre la rica expresión libre, sino sobre los textos de manuales escolares ya superados” (1998, pp. 17-18).

En España, en la actualidad, existen diferentes iniciativas que hacen reflexionar sobre la necesidad o no de continuar con la hegemonía del manual escolar. Algunos centros escolares prescinden del libro de texto como conductor de las asignaturas y enseñan al alumnado a través de proyectos (se pueden encontrar ejemplos³³ en colegios públicos, privados y concertados en diferentes puntos de la geografía española). Algunos no cuentan con estos textos y otros los utilizan como manuales de consulta.

³³ Para ampliar información, véase Sanmartín, O. R. (16 de abril de 2015). Así se enseña sin libro de texto, sin asignatura y sin exámenes. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/04/16/552eb3c9e2704e972c8b4578.html>.

Sánchez Caballero, D. (10 de agosto de 2014). Ni exámenes ni deberes ni libros de texto. Otra escuela es posible. *eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/examenes-deberes-libros-escuela-posible_0_290121087.html.

Sanmartín, O.R. (3 febrero de 2015). Así da clase el candidato español al ‘Nobel’ de los profesores. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/02/54ce67d3e2704e3f168b457e.html>

Fominaya, C. (8 de enero de 2014). Educar sin libros: otra forma de aprender en el aula es posible. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-educacion/20140106/abci-educacion-proyectos-201312101632.html>

¿Por qué entonces, a pesar de las voces críticas, el modelo sigue siendo prácticamente el mismo y existen muchas escuelas que guían sus asignaturas a partir de libros de texto?

Resultan esclarecedoras las palabras de Martínez Bonafé, que pone el acento en cómo el debate sobre la pertinencia del libro de texto se produce en un lugar mientras que las decisiones se toman en otro:

Desde el punto de vista jurídico parece que la relación se establece más entre la Administración y las agencias de edición del material, que entre la Administración y los profesores, y las escuelas. Sin embargo, los conflictos en relación con el material curricular de los que se ha dado publicidad se han producido todos en el interior del triángulo curriculum, profesorado y escuela/comunidad. (2002, p. 68)

Este autor insiste en la idea de la pervivencia de este instrumento se debe a instancias de poder: “El libro de texto se mantiene como forma de presentación del contenido curricular, sólo por presión institucional, de otra manera, cualquiera sabe ya que otros formatos facilitarían y enriquecerían mucho más esa relación cultural” (Martínez Bonafé, 2008, p. 65).

5.7.5. El libro de texto como producto

Desde la perspectiva elegida de investigación, no podríamos entender el libro de texto sin vincularlo a los poderes que lo mantienen. La cita que inaugura el epígrafe sobre la hegemonía del manual escolar insiste en esta idea. Sobre el libro o en el libro, como indica Martínez Bonafé, se hallan implícitas diferentes relaciones de poder. Porque el manual escolar, al encontrarse inmerso en un sistema capitalista, se convierte también (o por encima de otras características) en producto. Si analizamos el beneficio económico que aporta el libro de texto a la casa editorial, no nos sorprendería descubrir que se trata de uno de los productos más rentables.

Al aportar beneficios, entenderíamos que fuese también un producto competitivo y que por tanto, el abanico presentado por las distintas editoriales

fuese amplio y diverso. Sin embargo, las investigaciones realizadas en el análisis del contenido de los manuales concluyen que existe muy poca diferencia entre las publicaciones que optan a ser elegidas en los centros educativos.

¿Estamos ante una oferta variada? Aparentemente sí puesto que en ningún caso en el mercado español la oferta es inferior a la quincena de títulos por asignatura. Aunque se da la circunstancia de que una misma editorial presente textos diferentes para una misma materia. Aparentemente eso pone al profesorado ante un considerable abanico de posibilidades de elección. Pero lo que muestran las investigaciones al respecto es que no hay una variedad real de posibilidades diferentes de desarrollo curricular. Prácticamente todos los libros enseñan lo mismo de la misma manera. (Martínez Bonafé, 2002, p. 66)

Nos encontraríamos, por tanto, ante el mismo fenómeno que Reig (2011) vincula a los medios de comunicación: “la apariencia de pluralismo”. Creemos disponer de libertad para elegir entre un amplio abanico de opciones cuando en realidad las diferencias entre unos y otros son mínimas (e incluso un mismo dueño saca al mercado dos libros de la misma materia y para el mismo curso).

Ramón Reig señala los condicionantes para censurar la actividad del periodista. Las denomina las ‘cinco P’. Propietarios, publicidad, política, producción y públicos son los cinco pilares que influyen en las informaciones transmitidas:

A todas ellas está sometido el trabajo del periodista que escribe según los intereses de sus dueños, de los anunciantes, de las presiones políticas, de las necesidades de la producción según las nuevas tecnologías y en función de dar al público más lo que desea recibir que lo que realmente ha sucedido. (2011, pp. 43-44).

¿Existe también censura en el ámbito de los libros de texto? En caso afirmativo, ¿cómo funcionaría? ¿Cuáles serían los condicionantes que podría recibir el autor de estos manuales? ¿Se podrían extrapolar las cinco ‘P’ de Reig a la elaboración de los libros de texto? Intentamos contestar a estas preguntas a través de las reflexiones de distintos autores y de la investigación realizada en el capítulo 7, *El camino del libro de texto, desde la legislación al aula*.

5.8. La enseñanza de la historia en los manuales escolares: del nacionalismo al eurocentrismo

Yo creo que te gusta la historia, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque se refiere a los hombres vivos y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre sí en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede dejar de gustarte más que nada.

Gramsci (en una carta a su hijo Delio)

Teniendo en cuenta que partimos de la consideración de que existe una enseñanza de la historia en los manuales orientada desde el presente, asumimos que los jóvenes españoles han estudiado diferentes contenidos dependiendo de la época a la que se adscribían. Como recuerda Burrow, la historia “ha sido republicana, cristiana, constitucionalista, sociológica, romántica, liberal, marxista y nacionalista” (Burrow, 2014, p.17).

Por tanto, consideramos necesario realizar un breve recorrido sobre el origen y evolución de los contenidos de los manuales escolares en España, no sin antes enmarcar esta evolución en un contexto europeo/occidental.

5.8.1. Origen de la Historia

Nos parece conveniente, antes de indagar en la evolución de la forma de contar la historia, realizar una distinción entre la existencia de la historia como compilación de sucesos pasados y la existencia de la Historia como materia de los estudios académicos.

Entendida desde la primera perspectiva, el nacimiento de la historia podría situarse, según Burrow, en el siglo V a. C.

Podemos afirmar sin reservas que la historia -la narración en prosa, secular y detallada (todas estas precisiones son necesarias) de hechos y acontecimientos públicos basada en la investigación- nació en Grecia más o menos entre los años 450 y 430 antes de la era cristiana. (2014, p.19)

Burrow afirma que Heródoto podría considerarse el padre de la historia. Antes de él, sostiene el autor, queda constancia de la existencia de registro de acontecimientos pero es a partir de su figura (del que no se conoce la fecha exacta de nacimiento y defunción pero del que Burrow estima que vivió entre el 480 a.C. y el 430 a.C.), cuando comienza la labor de investigación histórica a través de la formulación de preguntas a archiveros. Es decir, antes de Heródoto, se había registrado información pero a partir de él se tiene constancia de que se investiga sobre lo pasado.

Heródoto fue el primero en emplear el término *historía* (“investigación”) para referirse a lo que hoy conocemos como historia. Ya en Homero, no obstante, el *hístȳr* era aquel que juzgaba algo basándose en hechos que resultaban de una pesquisa, de modo que el vínculo entre historia e investigación es en realidad muy antiguo³⁴. (Burrow, 2014, p.11)

Desde la segunda perspectiva, es decir, desde la consideración de la historia como materia de la enseñanza académica, debemos tomar como punto de partida el siglo XIX, por ser el momento en que se incluye este saber en los manuales escolares (Boyd, 2000; Carretero y Voss (comps.), 2004; López Facal, 2010; Pérez Garzón, 2008; Prats et al., 2011).

En esta época comienzan a establecerse los vínculos entre el nacimiento del Estado liberal y la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Este punto de partida no significa un desprecio hacia la enseñanza de la Historia en los periodos anteriores. De hecho, desde Heródoto hasta el siglo XIX, son muchas las formas y funciones que acompañan esta materia (por ejemplo, en la época

³⁴ Burrow recoge las razones que esgrime el propio Heródoto al principio de su obra para escribir la historia: “para que el tiempo no borre los actos de los hombres y que las grandes y prodigiosas gestas realizadas, tanto por los griegos como por los bárbaros, no caigan en el olvido, y, en especial, para presentar las causas de estas sangrientas luchas y de los diversos acontecimientos que las precedieron” (Burrow, 2014, p.31).

clásica se entendía como literatura épica; en la Edad Media, se vinculaba a la enseñanza bíblica; y en la Ilustración, se concebía como instrumento de progreso), pero al no formar, salvo casos puntuales, “parte sustancial de los estudios académicos” (Prats y Santacana, 2011, p.24), entendemos que no sea considerada como objeto de esta investigación.

Por otro lado, resulta interesante la definición de Hobsbawn, en la que se incluye una historia que parte del aprendizaje en la escuela pero que se completa con otras fórmulas propias de la cultura popular. “La historia no es una memoria atávica ni una tradición colectiva. Es lo que la gente aprendió de los curas, los maestros, los autores de libros de historia, y los editores de artículos de revista y programas de televisión” (Hobsbawn, 2004, p.20). A esto podemos sumar las nuevas fuentes de aprendizaje (series de televisión, blogs de historia, museos, exposiciones, etc.).

5.8.2. La historia nacionalista

Como mencionábamos en el epígrafe anterior, todos los autores consultados coinciden en señalar el siglo XIX como el punto de partida desde el que se enseña de manera obligatoria en las escuelas la materia de Historia con el fin de amar a la patria y construir la identidad nacional.

En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearón consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos. (Prats y Santacana, 2011, p. 24)

Desde su implantación escolar, el objetivo fundamental de esta asignatura no fue tanto la comprensión por los alumnos de los problemas historiográficos per se, sino -y sobre todo- la formación temprana del sentimiento de “amor a la patria” por medio del “conocimiento de las glorias nacionales”. (Carretero y González, 2004, p. 174)

El patriotismo y el nacionalismo se convierten en conceptos inseparables en la enseñanza de la historia en el siglo XIX. Boyd (2000) ilustra esta idea a través del ejemplo de la orden de Guillermo II a sus ministros en la que el *kaiser* pedía a sus políticos que educaran a jóvenes alemanes en lugar de a griegos o romanos.

Sin embargo, cabe destacar, como señalan Vázquez y Gonzalbo Aizpuru, que no todos los textos nacionalistas perseguían el mismo objetivo, pues los franceses, por ejemplo, buscaban “generar el sentido de veneración por la patria” mientras que los alemanes entendían su nación como “una tierra enteramente rodeada de enemigos” (como se cita en Carretero y Kriger, 2004, p. 89).

Se podrían establecer, por tanto, diferentes matices en el propio nacionalismo que se proyectaba en los manuales escolares. Del primer grupo (la veneración a la patria) podría mencionarse también el caso de Argentina que, a partir de 1886, comienza la tarea de “nacionalizar” a los hijos de los inmigrantes de diferentes procedencias que se habían instalado en ella. Se trataba de utilizar la obligatoriedad de la escuela y la historia para lograr la cohesión de esta nueva población (Carretero y González, 2004, pp.174-175).

Algunos autores especifican que “la relación entre la historia y la escuela se fundamenta y se legitima en la confluencia de las dos dimensiones constitutivas de la educación estatal: la ilustrado-cognitiva, vinculada al desarrollo del individuo, y la romántico-conativa, al de la identidad nacional. Estas dos dimensiones van a estar en una tensión permanente hasta nuestros días” (Carretero y Kriger, 2004, p. 83).

Otros pensadores destacan también la dimensión religiosa y cultural asociada a esta materia:

La enseñanza de la historia en la escuela obligatoria se ha basado tradicionalmente en la construcción de unos relatos cuyos ingredientes se cocinaban en los despachos ministeriales; el plato que se le servía al cuerpo docente —y por lo tanto también a los

niños— contenía los siguientes ingredientes: por una parte, un contenido político que vigorizaba el sentimiento identitario y nacionalista y, por otra, un contenido de tipo cultural que fortalecía la autoestima de los miembros de esta comunidad nacional. Este relato también contenía pequeñas o grandes dosis de etnocentrismo e incluso el estímulo del odio hacia los países vecinos considerados rivales. Naturalmente, el relato histórico se fundamentaba en los países cristianos —tanto católicos como protestantes y ortodoxos— en una base religiosa indiscutible. A esta estructura conceptual hay que sumarle también el enaltecimiento de las victorias militares y de aquellos individuos cuya vida o cuyas acciones se consideraban ejemplificantes. (Prats y Santacana, 2011, p.51)

Carretero y Kriger apuntan no solo los medios o los fines, sino también las consecuencias de esta práctica. Estos autores señalan el “nacionalismo escolar” como una de las causas de los conflictos del siglo XX:

Durante todo el siglo XIX, la enseñanza de las historias nacionales acompañó el desarrollo de la escolaridad tanto como de los nacionalismos territoriales y sustentó la formación patriótica en diversos proyectos y espacios nacionales, tomando un importante lugar en el revanchismo y el belicismo alcanzados a comienzos del siglo XX en Europa. (Carretero y Kriger, 2004, p. 89)

5.8.3. Primeros replanteamientos sobre la materia de Historia

Para Carlos Martínez Shaw, la Historia alcanzó su estatus de ciencia social en el periodo de entreguerras. Recuerda las palabras de Pierre Chaunu “La historia, ciencia humana unificadora (fédératrice) de nuestro tiempo, nació entre 1929 y el comienzo de los años treinta: nació de la angustia y la miseria de los tiempos, en la atmósfera dolorosa de una crisis de enormes dimensiones y de repercusiones infinitas” (como se cita en Martínez Shaw, 2004, p. 25).

Para Martínez Shaw, fueron tres los ejes que empezaron a construir una nueva historia en este periodo: la escuela de los *Annales* (creadora del concepto de “historia total”), los estudios sobre materialismo histórico (que contribuyeron a la reflexión sobre las relaciones entre los distintos planos sociales) y las exigencias de los economistas e historiadores de la economía (que reclamaban un mayor rigor y objetividad en el análisis de la historia).

De esta manera, se crea “una doble convicción (...): la necesidad de una historia total y la necesidad de entablar un diálogo con las restantes ciencias sociales sobre la base de la unidad esencial de todos los planos de la realidad social” (Martínez-Shaw, 2004, pp. 25-26).

La escuela de los *Annales* fue, según este autor, la creadora del concepto de “historia total”. Comenzó a prestar más importancia a las estructuras sociales que a los sujetos y amplió el campo de evidencias históricas.³⁵

Fue la escuela de los *Annales* la verdadera creadora de este concepto, que reclamaba la universalidad temática (frente a las escuelas positivistas que sólo se ocupaban de una serie de hechos privilegiados: los acontecimientos políticos, militares y diplomáticos), la universalidad geográfica (frente al eurocentrismo que había dominado toda la producción historiográfica en nuestro continente y había hecho de la historia de otros ámbitos tan sólo un apéndice de la historia de Europa, la historia de los europeos fuera de sus fronteras o la historia de la expansión europea) y la universalidad cronológica (frente a la aceptación de barreras artificiales entre los períodos, escindiendo la unidad de la vida del hombre sobre el planeta desde los tiempos más remotos hasta nuestros días). (Martínez-Shaw, 2004, p. 26)

Martínez-Shaw explica cómo a lo largo del siglo XX las distintas disciplinas estrechan relaciones con la historia, que va enriqueciéndose de las distintas aportaciones a la vez que va contribuyendo al crecimiento de otras ciencias (por ejemplo, van naciendo las historias de las distintas materias, como el caso de la Historia de la Economía).

A pesar de que tras la Segunda Guerra Mundial las sociedades tomaron conciencia del papel que jugaban los libros de Historia en la formación de mentalidades belicistas, durante la Guerra fría también se han encontrado incontables ejemplos de visiones sesgadas y versiones parciales de los

³⁵ La escuela de Annales fue fundada en 1929 por Lucien Febvre y Marc Bloch. Para ampliar información sobre el giro que se da a la Historia a partir de Annales, véase Burke, P. (1993). *La Revolución Historiográfica Francesa. La escuela de los Annales 1929-1989*. Barcelona: Gedisa.

acontecimientos. Tanto en el bando capitalista como en el comunista se utilizó la Historia, y no solo la Historia,³⁶ para transmitir ideas propagandísticas.

Tras la caída del muro de Berlín, los métodos y el objeto de la Historia pasaron a ser cuestionados “tendiendo de modo general a relativizar las ‘historias únicas’, dando lugar a diversas historias y a nuevos sujetos históricos, rompiendo con la concepción lineal, regida por leyes inapelables, y adoptando nuevas herramientas (...)” (Carretero y Kriger, 2004, p.91).

5.8.4. El caso español

López Facal en su artículo titulado *Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional*, hace un recorrido por la función que ha cumplido la enseñanza de la Historia en España desde el siglo XIX hasta el año 2010 a través de los libros de texto de Secundaria.

Este autor señala que la tarea de nacionalización en el siglo XIX en España se vio acompañada de un impulso a la escolarización, pues había un importante sector analfabeto en la población, que además pertenecía a ámbitos rurales y que no se sentía vinculado a una patria que extendiese las fronteras de lo local. En esta escolarización, como defiende López Facal, la batuta de mando no la tenía el Estado, sino órdenes religiosas que extendieron una red de centros privados y participaron también de la enseñanza en los centros públicos. “Aún así, algunos destacados intelectuales y políticos españoles contribuyeron a elaborar un discurso nacionalista que se hizo visible en los manuales escolares desde mediados del siglo XIX y, sobre todo, a partir del sexenio 1868-1874 y la posterior Restauración borbónica de 1875” (López Facal, 2010, pp. 10-11).

Para López Facal, a pesar de las diferencias ideológicas entre unos manuales y otros (especialmente entre los católicos y los progresistas promovidos por la Institución Libre de Enseñanza), se pueden identificar unas ideas básicas,

³⁶ Borderia et al. (1998) explican cómo el cómic, las películas *western* o las de ciencia ficción fueron medios idóneos para continuar con la división de buenos y malos, contribuyendo a la demonización del enemigo (héroes y villanos, vaqueros e indios, terrícolas y extraterrestres).

comunes a todos los libros. “Por supuesto que existen enormes diferencias. Pero las coincidencias son mucho más importantes al considerar positivos o negativos los mismos hitos contribuyendo a fijarlos como estereotipos” (2010, p.11).

Entre estas coincidencias, López Facal destaca principalmente la idea de nación unitaria como un concepto que arraiga con fuerza desde sus orígenes. Para el autor, en el proceso de construcción de los Estado nación, los gobiernos buscan una sociedad que comparta unos mismos valores, por tanto, alcanzar la unidad se convierte en una de las principales aspiraciones.

Valoran el pasado en función del grado de unidad política alcanzada (son “positivas” aquellas épocas en las que se ha alcanzado cualquier forma de unidad: con los romanos, los visigodos, los reyes católicos etc. y la decadencia se asocia a la división o fragmentación territorial). (López Facal, 2010, p.11)

Para el autor, los acontecimientos que se han destacado hasta los años sesenta del siglo XX han sido: “la supuesta resistencia ‘nacional’ a la conquista romana; la ‘unidad nacional’ visigoda; la ‘Reconquista’; o la monarquía de los Reyes Católicos, culminación de la unidad nacional” (2010, p.11).

En la misma línea, otros autores como Pérez Garzón, remarcan el protagonismo que alcanzó la ‘unidad’ en los primeros (y no tan primeros) libros de texto:

La historia, por su parte, convirtió la organización de la humanidad en Estados-nación en la meta inevitable de todo proceso histórico y, en concreto, en España se mitificó todo hecho que se considerase eslabón para alcanzar el objetivo de la unidad frente a los sucesos de carácter centrífugo. (2008, p. 43)

El paso ‘de puntillas’ por determinados periodos que no sirven para la causa unitaria o que pueden no resultar coherentes con el discurso buscado son también destacados por estos autores. Así, sostiene Pérez Garzón, se plantean determinados momentos como lapsos o paréntesis en la historia.

¿Acaso no es tergiversación seguir hablando de «reconquista» en los libros de texto como si lo musulmán hubiera sido un paréntesis cuyo final obligatorio era su expulsión de una tierra que estaba destinada a ser cristiana? ¿U olvidar que Carlos V, ese emperador tan conmemorado, no sólo dio un golpe de Estado contra su madre y la mantuvo en dura cautividad, sino que saqueó Roma, trató de impedir la libertad de pensamiento o introdujo la esclavitud africana en el continente americano? (2008, p. 52)

Resultan pertinentes las palabras de algunos teóricos que bucean en las causas de estos “lapsos” en el discurso. En la introducción de la obra *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*, sus autores afirman que “la memoria colectiva está hecha también de olvidos; de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado; de olvido de lo que no resulta memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo” (Carretero, Rosa y González (comps.), 2006, p. 21).

Además, como defiende Pérez Garzón, a partir del siglo XIX se van a sentar las bases de la historiografía:

También, en ese siglo de los Estados-nación, se formaron las comunidades profesionales de historiadores y de geógrafos. Se organizaron por naciones y los respectivos contenidos disciplinares se compartimentaron en especialistas nacionales. Historiadores y geógrafos se constituyeron en nuevos profesionales de la sociedad liberal y desplegaron sus intereses de elite académica como funcionarios del correspondiente Estado nacional. (Pérez Garzón, 2008, p. 42)

Pérez Garzón explica que el proceso de formación del historiador y geógrafo español como “intelectual social” ocurrió entre el primer tercio del siglo XIX, con el Estado liberal y 1910, con la creación del Centro de Estudios Históricos (señala también 1901 como la fecha de creación de la Real Sociedad Geográfica).

El autor explica que estas fechas no son “casuales” pues coincidieron “con el momento en que los nacionalismos políticos (tanto del español como del catalán, vasco y gallego, en un proceso similar al del resto de Europa) hicieron

de la historia el eje de sus correspondientes argumentaciones” (Pérez Garzón, 2008, p.43).

Pérez Garzón recuerda que el uso de la historia como forjadora de identidades nacionales no fue una práctica exclusiva del estado español:

Tales estructuras narrativas sobre el pasado y sobre el territorio no fueron exclusivas de España. Se dieron en toda la cultura occidental que hizo norma del Estado-nación, e incluso fueron mimetizadas por los nacionalismos y regionalismos de diferente cuño que surgieron, por ejemplo en España, desde finales del siglo XIX. Se utilizaron similares argumentos históricos y se recurrió a las representaciones geográficas para construir discursos que afianzasen las correspondientes identidades y transmitiesen lealtades históricas e idearios territoriales. (2008, p. 45)

Algunos autores destacan también la idea de cómo el cine reforzó el papel que desempeñaba la Historia, contribuyendo a transmitir su mensaje: “De esta forma, aquellos países que generaron una fuerte industria cinematográfica contaron con la presencia de la historia en su reparto, concibiendo así los filmes como auténticos instrumentos didácticos al servicio de las ideas anteriormente mencionadas” (Prats y Santacana, 2011, p. 52).

Para algunos autores como Carretero, la Segunda Guerra Mundial supone un punto de inflexión en cuanto a la enseñanza de la Historia a través de los libros de texto. En los manuales decimonónicos y de las primeras décadas del XX se ofrecía una perspectiva del pasado que se presentaba como la única versión de los hechos, mientras que a partir del conflicto existe una mayor toma de conciencia sobre el uso y el peligro que pueden suponer determinadas visiones de los acontecimientos. Para este autor, a partir del conflicto, la historiografía empieza a incorporar un mayor número de puntos de vista (Carretero, 2007, p. 22).

López Facal afirma que durante el franquismo los manuales se dedicaron a seguir los modelos impulsados por las instituciones religiosas y a “consagrar la interpretación integrista presente en los libros de texto desde finales del siglo

XIX, difundida por las editoriales religiosas en el primer cuarto del siglo XX” (2010, p.12).

Para el autor, el punto de inflexión en el modelo educativo y el paso también del nacionalismo hacia el eurocentrismo tiene lugar a partir de la Ley General de Educación de 1970. A partir de ella “se inició un proceso de modernización del sistema educativo, adaptándose a las nuevas realidades socioeconómicas de una España que había dejado de ser agraria y en la que incluso las elites políticas del franquismo aspiraban a incorporarse al proceso de integración europeo” (López Facal, 2010, p. 12). El nacionalismo comienza a dar paso hacia valores europeístas³⁷.

Esta transformación no supone una eliminación del sesgo nacionalista en los manuales sino, sobre todo, una inclusión y una mayor preeminencia de valores eurocentristas. “Pese a las resistencias al cambio y a la fuerte presencia que aún tiene en España la interpretación nacionalista del pasado, la historia enseñada se ha hecho menos chovinista; en su lugar, se ha reforzado el eurocentrismo” (López Facal, 2010, p.23).

Según sostiene este autor, el cambio impulsado a partir de 1970 se dejó sentir especialmente en la asignatura de Historia (que pasó a llamarse Ciencias Sociales). Los manuales de esta materia abandonan “los estereotipos de exaltación nacionalista que habían sido habituales desde mediados del siglo XIX” (2010, p.13).

Para López Facal, el nuevo enfoque eurocentrista respondía principalmente a dos razones: “la influencia de los cambios ocurridos poco antes en países de Europa Occidental, sobre todo en Francia, y al deseo de los ‘tecnócratas’ del

³⁷ “Por primera vez desde la Ley Moyano (1857), se reestructuró todo el sistema de enseñanza. Se estableció la educación obligatoria entre los 6 y los 14 años (EGB), seguida de un bachillerato de 3 años (BUP) que desembocaba en un Curso de Orientación Universitaria (COU) preparatorio para la enseñanza superior. La LGE no estuvo vigente en todas las etapas hasta que en 1976 se implantó el tercer curso de BUP, al año siguiente de la muerte de Franco. En relación con la enseñanza de la historia el cambio fue radical. En la EGB desaparecieron las viejas asignaturas de Historia y Geografía, siendo sustituidas por una nueva materia de Ciencias Sociales” (López Facal, 2010, pp 12-13).

franquismo de unir su destino al de los países integrados en el Mercado Común europeo” (2010, p.13).

La Guerra fría también contribuyó a crear nuevos bandos. España comenzaba a integrarse en un nuevo marco con nuevas alianzas. El concepto de ‘nosotros’ se ampliaba, y bajo los ‘otros’ se escondían nuevos actores:

El otro no era ya el francés para el alemán, o el austríaco para el italiano. El otro era ahora el comunista, los países del este de Europa para los del oeste. Geopolítica e integración económica fueron de la mano, y los antiguos enemigos estrecharon cada vez más lazos en instituciones y ámbitos comunes: Consejo de Europa, OCDE, NATO o Mercado Común Europeo. (López Facal, 2010, p. 13)

España comienza a ser ante todo europea y occidental. El objeto y protagonista del discurso histórico se inserta en un marco democrático-capitalista-occidental y europeo. Estos rasgos prevalecen por encima de otros.

López Facal o Pérez Garzón sostienen que el nacimiento de nuevos marcos o nuevas comunidades empiezan a reclamar un pasado común para fortalecer esta identidad grupal emergente.

En este sentido, Pérez Garzón afirma que “la narrativa occidental se ha construido como la historia de unas sociedades que hoy han alcanzado una organización democrática, dando por sentado que las democracias tienen unas historias propias completas en sí mismas” (Pérez Garzón, 2008, p.46).

Sus palabras se hallan en consonancia con las reflexiones de Hobsbawm y Ranger sobre la invención de la tradición. Se busca el enraizamiento en función de las necesidades del presente. Así, afirma Pérez Facal, los límites pueden ampliarse tanto como convengan:

Por eso el pasado se esquematiza y se ahorra para ser concebido como la simple configuración del presente, y por eso también los momentos dictatoriales en la historia occidental se han valorado como paréntesis. Además, Occidente se ha configurado a sí mismo, desde sus propios parámetros internos, con unos límites geográficos que se

han definido y establecido con respecto a los demás con criterios cambiantes. Las fronteras espaciales de lo occidental las ampliamos voluntariamente hasta Japón, si es necesario. También estiramos la idea de Europa a voluntad, hasta Bulgaria y Rumania, por ejemplo, mientras se negocia duramente con Turquía, o se da por supuesto que Rusia puede ser tanto incluida como excluida, amiga o rival, de la misma Europa. (Pérez Garzón, 2008, p.46)

López Facal insiste en la misma idea de fabricación de un pasado común europeo, un discurso forzado para entender el presente.

El mensaje implícito es que la identidad de Europa (occidental) se basa en un pasado común. Esta idea subyace al narrar cualquier etapa histórica; la imagen que se construye va desdibujando los perfiles nacionales que con anterioridad tan intensamente se habían subrayado (...) En su lugar va emergiendo una Europa con rasgos intencionadamente homogeneizados: la cultura clásica grecorromana en la antigüedad; el cristianismo y el sistema feudal en la edad media; el renacimiento artístico del quattrocento; el siglo de las luces; la revolución industrial; las revoluciones liberales... (López Facal, 2010, pp. 13-14)

Pérez Garzón advierte de que este proceso de homogeneización o de etiqueta común y global puede llegar a descuidar las particularidades de cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad: “Por otra parte, se ignora que los valores democráticos que definen la cultura occidental no se desarrollan por igual en todos los países que componen ese Occidente económico y cultural” (Pérez Garzón, 2008, p.47).

5.8.5. La historia no occidental

López Facal critica, además de la homogeneización que se produce de Europa y su pasado, la ausencia de información sobre lo que no es occidental o europeo. Afirma que los pueblos y culturas no occidentales no están presentes en los manuales y cuando lo están aparecen “siempre en relación con la historia europea: etapa colonial, descolonización o conflictos del siglo XX” (2010, p. 23).

En la misma línea, afirma este autor, algunas culturas como la mesopotámica o la egipcia son mencionadas como cuna de la civilización europea, pero más allá de su presencia en esta etapa embrionaria no se vuelven a referenciar, “desaparecen”. López Facal insiste en que no se ha encontrado ningún libro de texto que cuente la historia desde una perspectiva no eurocéntrica: “No hemos localizado ningún manual que ofrezca una visión no eurocéntrica de la historia de Europa que, por ejemplo, haga visibles las relaciones entre ambas orillas del Mediterráneo a través del tiempo o que ponga de relieve el desarrollo paralelo de otras culturas” (2010, p. 24).

Pérez Garzón añade además que, a pesar de la no presencia de las culturas no occidentales en la historia europea, los “pueblos ignorados” no actúan de la misma forma: “Sin embargo, los otros —las otras culturas, los otros pueblos— no pueden devolver el mismo gesto, ni siquiera se pueden permitir demostrar una ignorancia similar o simétrica, porque parecerían anticuados o ajenos a los cambios” (2008, p. 47).

5.8.6. Nacionalismo y regionalismo

El periodo de transición democrática y la descentralización a partir de la Constitución de 1978 supone otro punto de inflexión interesante en cuanto a perspectiva elegida en la enseñanza de la Historia (Pérez Garzón, 2008, p. 45) (López Facal, 2010, p. 15). El mayor protagonismo concedido a las Comunidades Autónomas para el control de la narración del discurso histórico ha contribuido a la formación identitaria no solo nacional sino también regional.

De nuevo, cada pasado y cada tierra permiten expresar la singularidad de cada Comunidad Autónoma, sea la de Murcia, Galicia o País Vasco. En unos casos se llega a convertir también la historia y el territorio en los garantes de la esencia que aspira a ser nacional, en competencia con España. En todo caso, siempre nos encontramos con el territorio como indicador de la permanencia de un modo de ser riojano, leonés,

aragonés o navarro, sin tener en cuenta que las actuales fronteras ni son eternas ni surgieron con criterios geográficos. (Pérez Garzón, 2008, p.45)

Para López Facal, en la década de los años ochenta los libros escolares “incorporaron ya una concepción más moderna de la articulación territorial y política de la España contemporánea, acorde con los planteamientos autonómicos de la Constitución de 1978, aunque en ninguno de ellos se plantean los problemas relacionados con la construcción nacional española” (2010, p. 15).

El autor afirma que a partir de la reforma educativa de los años noventa se ofreció al profesorado, en un principio, una mayor libertad para construir el curriculum “pero de manera inmediata se cerró esta posibilidad, estableciéndose unos contenidos mínimos obligatorios tan prolijos y extensos que apenas dejaban margen para incorporar nuevos temas” (López Facal, 2010, p.18).

Entre las informaciones que arroja el análisis de López Facal resulta significativo el interés o la presión de las editoriales para “simplificar el proceso de elaboración del libro”. Los motivos que señala Valdeón ponen sobre la mesa los intereses de diversos grupos por fijar las pautas de manera ‘centralizada’:

El ‘cierre’ del curriculum obedeció a presiones y motivos variados como a la reivindicación de las editoriales de libros de texto que reclamaban contenidos comunes en toda España; a la demanda de un profesorado mayoritariamente anclado en rutinas profesionales; y a una verdadera ofensiva en defensa de la concepción disciplinar de la enseñanza de la historia realizada desde instancias universitarias (como se cita en López Facal, 2010, p.18).

La búsqueda de la “comodidad” del profesorado es otra de las características que señala López Facal como uno de los factores que demandaban un currículum con contenidos compartidos:

La nueva etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) introdujo la estructura de áreas que ya se había aplicado en la EGB con la reforma anterior, pero el decreto que

estableció los “contenidos mínimos” hizo fácilmente reconocibles los contenidos disciplinares de geografía e historia para tranquilidad de la mayoría del profesorado. (2010, p.18)

López Facal explica que en Bachillerato se implantó una asignatura común que se denominaba ‘Historia’ pero cuyo contenido solo respondía a la historia de España. El autor señala que este hecho no era común en el resto de países de Europa: “Que exista una asignatura específica de historia nacional y además que sea ésta una materia obligatoria para obtener el título oficial que habilita para el acceso a la educación superior, es inusual en los curricula escolares europeos” (2010, p.18).

Las razones de que esto sucediera en el Estado español deben buscarse, según López Facal, en una “reacción neocentralista (...) que se oponía a lo que consideraban una ‘ruptura’ de España y reclamaban la buena y vieja historia de siempre como antídoto frente a la presencia de los nuevos contenidos desarrollados por cada una de las Comunidades Autónomas” (2010, p. 18).

5. 8. 7. Debate academicista: paradigma tradicional y nueva historia

Nos parece interesante bucear en las tendencias historiográficas actuales para comprobar la influencia que este debate pudiera tener en los autores o editoriales que elaboran los manuales analizados. Porque, como señalan Carretero y Voss, la historia ha ampliado su campo y ya no solo estudia los héroes, las batallas, las conquistas, sino que integra visiones que parten de la base social (2004, p.14).

Estas nuevas visiones y tendencias son para autores como Ferrarotti una ‘obligación’ que debe contemplar esta materia:

La historia política así como la intelectual, es decir, la historia de vértices está obligada a ampliar sus perspectivas, a hacerse historia social y de las instituciones, historia de las costumbres, de los comportamientos medios, de la economía y de la mentalidad. (1991, pp. 108-109)

Es una historia que requiere un esfuerzo para ser replanteada por eso, afirma, no es extraño que algunos historiadores, con “ansia simplificadora”, prefieran “senderos relativamente despejados y rectilíneos de la *histoire-bataille* en vez de los tortuosos caminos de la *histoire-homme*” (Ferrarotti, 1991, p.108).

Existen dos grandes tendencias en la forma de contar la historia: el paradigma tradicional y la nueva historia (Burke, 2003, pp.13-38). Expondremos *grosso modo* los rasgos de estos dos enfoques para descubrir qué elementos en común tienen los manuales con estas dos perspectivas.

El paradigma tradicional presenta la historia como un relato objetivo de los hechos pasados, se basa en documentos oficiales escritos y opta por ensalzar las hazañas de los grandes hombres -entendiendo como tales aquellos que detentan o consiguen alzarse con el poder- (Burke, 2003, pp.13-38).³⁸

En este enaltecimiento del hombre-individuo como héroe, Ferrarotti recuerda la responsabilidad del humanismo y del cristianismo en la cultura occidental:

No es casual que en la cultura occidental los estudios y las interpretaciones del “carisma” se encuadren prevalentemente en la concepción, de ascendencia clásico-humanista, del gran hombre que “hace la historia”. Es interesante considerar que esta concepción no ha sido menoscabada, sino más bien consolidada por la tradición cristiana, sobre todo san Pablo, a la que hace referencia explícitamente, entre los sociólogos modernos, Max Weber (...). (Ferrarotti, 1991, p. 79)

Y este protagonismo del individuo como “hacedor de la historia” ha relegado tradicionalmente otros aspectos cotidianos que han dejado lo cotidiano en un plano secundario: “Se aclara también por qué lo cotidiano ha sido considerado banal, opaco, carente de todo valor cognoscible. Era éste, obviamente, el precio a pagar por el mito del “gran individuo” (Ferrarotti, 1991, p.109).

³⁸ Para ampliar información sobre las diferencias entre enfoques históricos se recomienda la obra de Burke, P. (ed.) (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Por otro lado, la nueva historia, que hunde sus raíces en las primeras décadas del siglo XX, se caracteriza por analizar las estructuras, prestar interés a casi cualquier actividad del hombre (no solo la política), ofrecer una visión desde abajo (de la gente corriente y hasta ahora anónima), contemplar un mayor número de fuentes (más allá de las escritas) y centrar el interés tanto en movimientos colectivos como acciones individuales, tanto en tendencias como en acontecimientos (Burke, 2003, pp.13-38).

Ernst Breisach sostiene que “los defensores de la Nueva Historia (Henri Berr, Kart Lamprecht y Frederick Jackson Turner) tenían como objetivo una historia que disminuyera el papel del individuo a favor de la influencia determinante de las grandes fuerzas” (Breisach, 2003, pp. 201-202). Para este autor, dentro de esta concepción, “el ser humano individuo era ampliamente desvirtuado como agente efectivo de la historia” (Breisach, 2003, p.202).

En su obra sobre la relación entre el posmodernismo y la historia, Breisach recuerda el pensamiento de autores como Foucault, Derrida o Lévi-Strauss, que “deseaban ‘deshumanizar’ o ‘descentrar’ el mundo de la cultura” (2003, p.202). Según Breisach, “todas las identidades humanas que dependían de elementos estables también significaban un rechazo a cualquier forma de emancipación del hasta entonces reprimido “verdadero” sujeto individual. El eje de la cultura occidental debía desecharse” (2003, p. 202).

Breisach recuerda que para Foucault el “individuo” terminaría desapareciendo:

De esta forma, Foucault podía decir que el individuo autónomo, el fenómeno central de la cultura occidental, era una vieja invención de ciento cincuenta años que desaparecería “como se plancha una ‘arruga’ en una camisa”. En otras palabras, “el hombre se borraría como un rostro que se hunde en la arena al borde del mar”. Aunque se refería al “hombre” tal y como se entendía en el período moderno, en la práctica su juicio se extendía a toda la cultura occidental, desde Platón hasta los filósofos modernos y los científicos. El asalto debía ser al humanismo occidental como puntal fundamental de la cultura occidental y su prevaleciente pensamiento histórico. (Breisach, 2003, p.203)

El autor recupera también la teoría de la deconstrucción del individuo de Derrida.

Los efectos de la erosión del papel central del individuo consciente y activo en la cultura occidental importaban porque el “fin del hombre” era una de las características fundamentales del deseado proceso de desenredar la construcción general llamada cultura occidental. La historia como imagen de esta cultura en el tiempo encontraría su fin más adecuado. (Breisach, 2003, pp. 204-205)

Para Breisach, el individuo dentro del pensamiento posmodernista se va transformando en un obstáculo: “El individuo que luchaba por hacer frente a la vida descubriendo el verdadero orden del mundo humano se convirtió no sólo en una figura redundante sino en una dañina” (Breisach, 2003, p. 205). En este sentido, el autor señala que el ser humano deja de ser “agente histórico significativo” y recuerda la expresión de los intelectuales alemanes: despedida al “yo”.

Según explican Carretero y Voss (comps.) en la introducción de su obra, en la primera mitad del siglo XX, la enseñanza de la Historia se vio muy influida por la escuela de los *Annales* y por el marxismo. Era una materia que buscaba explicaciones causales en los campos científicos, sociales, económicos, políticos... En las últimas décadas, sin embargo, se han realizado un importante número de estudios sobre la mujer, las mentalidades o la vida privada por la necesidad, entre otras razones, de “recuperar al sujeto histórico, que se había perdido en medio de un laberinto de diferentes tipos de estructuras” (Carretero y Voss (comps.), 2004, p. 18).

Para concluir este epígrafe sobre el debate academicista y las corrientes historiográficas nos parecen pertinentes las *Preguntas de un obrero ante un libro*, de Bertolt Brecht (1999, p.54):

Tebas, la de las Siete Puertas, ¿quién la construyó?
En los libros figuran los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,

¿quién la volvió a construir otras tantas? ¿En qué casas
de la dorada Lima vivían los obreros que la construyeron?
La noche en que fue terminada la Muralla china,
¿a dónde fueron los albañiles? Roma la Grande
está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?
¿Sobre quiénes triunfaron los Césares? Bizancio, tan cantada,
¿tenía sólo palacios para sus habitantes? Hasta en la fabulosa Atlántida,
la noche en que el mar se la tragaba, los habitantes clamaban
pidiendo ayuda a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India.
¿El sólo?
César venció a los galos.
¿No llevaba consigo ni siquiera un cocinero?
Felipe II lloró al hundirse
su flota. ¿No lloró nadie más?
Federico II ganó la Guerra de los Siete Años.
¿Quién la ganó, además?
Una victoria en cada página.
¿Quién cocinaba los banquetes de la victoria?
Un gran hombre cada diez años.
¿Quién paga sus gastos?
Una pregunta para cada historia³⁹.

³⁹ Brecht, B. (1999). *Poemas y canciones*. Madrid: Alianza Editorial

5.8.8. La enseñanza actual de la historia

Sólo hay que preguntarse, por ejemplo: ¿por qué hoy en día la historia es parte obligatoria de la educación de la persona moderna en todos los países, incluyendo aquellos que estuvieron muy bien sin ella hasta fechas tan tardías como el siglo XVIII? ¿Por qué los niños de todo el mundo han de estudiar en la actualidad una asignatura llamada “historia”, cuando sabemos que esta obligación no es natural ni antigua?

Chakrabarty

“¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?”, así comienza el título del capítulo de Carretero y Kriger (2004), una pregunta que encierra una de las contradicciones que consideramos más palpables de la enseñanza de la Historia en la actualidad. Los autores parten de una hipótesis, que coincide con el motor que ha guiado esta investigación: “enseñar a pensar críticamente, en términos historiográficos, suele entrar en contradicción con forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de determinado país” (2004, p. 71).

Para continuar con la reflexión, estos autores toman una frase de Morin que ahonda en la importancia de la historia para crear identidades nacionales: “la enseñanza de la historia es insustituible para el arraigo de la identidad nacional”. Carretero y Kriger dan la vuelta a la pregunta y se cuestionan si la identidad nacional resultaría “insustituible para la enseñanza de la historia” (Carretero y Kriger, 2004, p. 82).

Para López Facal, existen pocas “propuestas reformistas” para contar la historia, que termina volviendo a los patrones que se establecieron en el siglo XIX: “El problema no se limita a las estrategias educativas sino también a los contenidos “canónicos” de la historia escolar, que ha heredado las viejas estructuras y orientaciones de la cultura burguesa decimonónica” (2010, p. 27).

De esta manera, el autor insiste en la contradicción que se establece entre la manera de contar la historia y el propio concepto de educación:

Este tipo de relatos son inaceptables para la ciencia histórica actual pero, además, son contradictorios con las finalidades educativas universalmente asumidas: contribuir a desarrollar la capacidad crítica del alumnado para que alcance la autonomía intelectual y social necesaria para ser un ciudadano responsable en una sociedad democrática y plural. Nuevas finalidades deben llevar a reformular los contenidos históricos que sean más adecuados (no todos tienen la misma potencialidad educativa) y a seleccionar unos pocos que permitan trabajarlos en profundidad. (López Facal, 2010, pp. 26-27)

Carretero lo expresa de manera más directa:

¿Hasta qué punto puede la enseñanza de la historia contribuir a la formación de valores humanistas, y hasta qué punto no se ha desempeñado mucho más (y con mayor eficacia) en la formación de sujetos dispuestos a matar y ser matados en nombre de grandes padres (sobre todo una madre: la patria) imaginarios? (Carretero, 2007, pp. 20-21)

Otros autores utilizan el término “inútil” para describir la función de la historia en la actualidad.

No es posible mantener un relato histórico que divide a los mismos pueblos cuyas economías se integran en redes cada vez más densas; tampoco es posible conservar discursos que impiden la libre circulación de bienes y de personas. En consecuencia, este tipo de historia empieza a perder no sólo su función sino, sobre todo, su eficacia. (Prats y Santacana, 2011, p. 52)

Además de la ineficacia, los autores advierten sobre la huella que deja el punto de vista desde el que se cuenta. Para Pérez Garzón, el discurso académico de la historia no solo responde a un enfoque eurocéntrico sino que se sitúa en otras perspectivas también etnocéntricas: desde el Estado nación, desde los valores de la clase media y desde el androcentrismo (2008, p.47).

Esta posición es también defendida por López Facal, que insiste en que “la historia enseñada sigue siendo fundamentalmente eurocéntrica, con una

estructura cronológica justificada teleológicamente, nacionalista, androcéntrica...” (2010, p. 27).

5.9. Aproximación al eurocentrismo

Nuestra investigación parte de la hipótesis de que los manuales escolares de Historia contienen una visión eurocéntrica de los acontecimientos, es decir, lo narrado tiene como centro Europa. Pérez Garzón o López Facal, entre otros autores, han señalado el profundo sello eurocéntrico que impregna el relato histórico en la escuela.

La mayoría de la población, y de los escolares, desconocen que un gran número de las principales ciudades griegas estaban situadas en Asia Menor (Pérgamo, Éfeso, Mileto, Rodas, Samos...) o que los atenienses del siglo V consideraban bárbaros a los macedonios. Y por supuesto desconocen la enorme importancia que tenían para el Imperio Romano las provincias de Siria, Egipto o Mauritania. (López Facal, 2010, p. 24)

Para Pérez Garzón, el discurso que domina la historia entiende Europa (u Occidente) como el protagonista de la “modernidad”:

Esto se comprueba cada día, basta mirar la prensa para constatar que, por ejemplo, en la antigua Yugoslavia, se han producido guerras entre pueblos o naciones, mientras que en Burundi esa guerra es de tribus; o que G. Bush es un jefe de Estado, mientras que Karzai y sus nuevos miembros del gobierno de Afganistán son «señores de la guerra», líderes de etnias o tribus. Los ejemplos se podrían multiplicar en cuanto mirásemos las noticias referidas a los conflictos internos que viven los Estados africanos. (Pérez Garzón 2008, p.47)

Pero ¿en qué consiste exactamente este eurocentrismo? ¿A qué Europa nos referimos? ¿Qué territorios abarca? ¿Se extiende más allá del continente europeo? ¿Cuándo y cómo se construye este enfoque? Para indagar en estas cuestiones resultan esclarecedoras las obras de Amin (1989) y Chakrabarty (2008), entre otros autores.

5.9.1 Hacia una delimitación del concepto

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en su 23ª edición define eurocentrismo como la “tendencia a considerar los valores culturales, sociales y políticos de tradición europea como modelos universales”.

Para autores como Amin, una concreción del término se antoja complicada porque sus manifestaciones abarcan “los dominios más diversos, las relaciones diarias entre individuos, la información y las opiniones políticas, las opiniones generales concernientes a la sociedad y la cultura, la ciencia social” (1989, p.102).

Según este autor, el eurocentrismo “es un fenómeno específicamente moderno cuyas raíces no van más allá del Renacimiento y que se ha difundido en el siglo XIX. En ese sentido constituye una dimensión de la cultura y de la ideología del mundo capitalista moderno” (1989, p.9). Amin sostiene que el concepto, que también podría entenderse como “culturalismo” (1989, p.12), “no es más que una deformación, pero sistemática e importante, que la mayoría de las ideologías y teorías sociales dominantes padecen” (1989, p. 9).

Para Amin, Europa se utiliza como sinónimo de Occidente y plantea, por tanto, que resultaría más preciso hablar de “occidentrismo”. Naoki Sakai (1998) intenta definir esta idea:

Occidente es el nombre de un tema que se congrega en el discurso, pero también un objeto constituido discursivamente; es, por supuesto, un nombre que siempre se asocia a sí mismo con aquellas regiones, comunidades y pueblos que parecen política o económicamente superiores a otras regiones, comunidades y pueblos. En esencia, es como el nombre de “Japón”, [...] sostiene que es capaz de mantener, o de trascender realmente, un impulso a trascender todas las particularizaciones” (como se cita en Chakrabarty, 2008, p. 29).

Una de las consecuencias del eurocentrismo ha sido no solo la construcción de una Europa o un Occidente único, sino también la homogeneización y la

definición de un Oriente. En este sentido, se podría entender el orientalismo como una concepción inherente al eurocentrismo.

Orientalismo es para Amin “la construcción ideológica de un ‘Oriente’ mítico, cuyos caracteres son tratados como invariantes definidas simplemente por oposición a los caracteres atribuidos a Occidente” (Amin, 1989, p. 97). Europa tomó la delantera para representar Oriente. Caminaba por las sendas del capitalismo e imponía no solo una colonización económica, sino también ideológica (Chakrabarty, 2008). Cada sociedad puede observar el mundo a partir de determinados medios conceptuales.

Los chinos del Imperio de Confucio, los árabes del califato abasida, así como los europeos de la Edad Media, no podían analizar su propia sociedad más que con los instrumentos conceptuales de los cuales disponían, definidos y limitados por su propio desarrollo. (Amin, 1989, p. 97)

Para Amin, al orientalismo se le puede criticar el “haber producido juicios falsos” (1989, p. 98). El autor defiende que “la primera tarea, para quien desea construir un universalismo verdadero, será la de detectar sus errores para llegar hasta las raíces de su origen” (Amin, 1989, p. 98).

Según sostiene Said, “el orientalismo expresa y representa, desde un punto de vista cultural e incluso ideológico, esa parte como un modo de discurso que se apoya en unas instituciones, un vocabulario, unas enseñanzas, unas imágenes, unas doctrinas e incluso unas burocracias y estilos coloniales” (Said, 2002, p. 20).

5.9.2. La raíz del eurocentrismo

Para Samir Amin, el eurocentrismo reside en una “construcción mítica” que tiene el Renacimiento como punto de partida. Según el autor, “hasta el Renacimiento, Europa pertenece a un sistema tributario regional que agrupa a europeos y árabes, cristianos y musulmanes” (1989, p. 25). La cuenca oriental del Mediterráneo era el centro de estas culturas.

Tras el periodo renacentista, “cuando se constituye el sistema mundo capitalista, su centro se desplaza hacia las costas del Atlántico, en tanto que el antiguo Mediterráneo será a su vez convertido en periferia” (Amin, 1989, p. 25).

El Renacimiento supone, entre otros aspectos, “el punto de partida de la conquista del mundo por la Europa capitalista” (1989, p. 73). Los europeos, según este autor, comienzan a pensar a partir de esta época que su civilización puede dominar el mundo. Amin recuerda que los europeos son los primeros en dibujar los mapas “verdaderos” de la Tierra, los primeros en conocer todos los pueblos, los primeros en controlar las posibilidades militares de cada uno, etc.

Para este pensador, “las cosas se modifican a partir del Renacimiento porque en los europeos se forma una conciencia nueva” (Amin, 1989, p. 75). Entiende que “el capitalismo como sistema mundial potencial no existía mientras no se tenía conciencia de ese poder conquistador que contenía” (1989, p. 74).

La filosofía del capitalismo sustituye a dios por la ciencia, en cuanto guía incuestionable (1989, p. 79). Este laicismo, sin embargo, señala el autor, no significó la pérdida de fe: “Quizá hasta la fortaleció a más largo plazo purificándola de sus envolturas formalistas y mitológicas (1989, p. 81). Para Amin, la religión cristiana es la que mejor comulga con el sistema capitalista:

Toda la historia de Europa preparaba necesariamente el nacimiento del capitalismo en la medida en que el cristianismo, considerado como religión europea, supuestamente fue más favorable que las demás religiones a la aparición del individuo y al ejercicio de su capacidad de dominar la naturaleza. (Amin, 1989, p. 83)

El dominio de la naturaleza constituye también uno de los puntos clave diferenciadores de las filosofías predominantes en el mundo que pueden contribuir a entender la relación entre cristianismo y capitalismo.

Como recuerda François Jullien en su obra *Tratado de la eficacia*, las relaciones que establece el hombre con el medio natural son diferentes según se trate de Oriente o de Occidente. Para Jullien (1999) en la cultura occidental,

el hombre es más proclive a ‘abordar’ la naturaleza, mientras que en la cultura oriental prefiere ‘adaptarse’ a ella. Amin (1989), por otra parte, hace referencia también a cómo el hinduismo opta por someter al hombre a la naturaleza, mientras que el cristianismo y el islam consideran al hombre superior a la naturaleza, idea que otorga a estas religiones un carácter imperialista y conquistador.

En esta misma línea, otra distinción entre las “filosofías orientales y occidentales” es la que apunta Dipesh Chakrabarty. El historiador bengalí afirma que en la conferencia de Viena en Husserl de 1935 se proponían algunas diferencias.

La diferencia fundamental entre “las filosofías orientales” (más específicamente, la india y la china) y la “ciencia greco-europea” (o como añade “en sentido universal: la filosofía”) es la capacidad de ésta de producir “conocimiento teórico absoluto”, esto es “*theoría* (ciencia universal)”, mientras que aquéllas presentan un carácter “práctico universal” y, por lo tanto, “mítico religioso”. Tal filosofía “práctico universal” se dirige hacia el mundo de una manera “ingenua” y “simple,” mientras que el mundo se presenta como “temático” ante la *theoría*, posibilitando una praxis “cuyo objetivo es elevar a la humanidad mediante la razón científica universal. (Chakrabarty, 2008, p. 60)

Entre estas diferencias en las que se podría profundizar (Jullien, 1999), hacemos especial hincapié en la creación, la invención y la fabricación inherentes a los conceptos.

El culturalismo dominante ha inventado pues un “Occidente de siempre”, único y singular desde su origen. Esta construcción, arbitraria y mítica, imponía en forma simultánea la construcción también artificial de las “otras” (los “Orientes” o “el Oriente”) sobre bases igualmente míticas, pero necesarias para la afirmación de la preeminencia de los factores de continuidad sobre el cambio. (Amin, 1989, p. 86)

Para Amin, los mitos fundadores de la construcción eurocéntrica ya jugaron su papel y no necesitan visibilizarse: “El mito del ancestro griego ha cumplido una función esencial en la construcción eurocéntrica” (Amin, 1989, p. 88). Hoy no se acude tanto al mito porque el capitalismo ha conseguido ser tan arrollador que “puede prescindir de la legitimación argumentada” (Amin, 1989, p. 89).

5.9.3. La construcción nosotros/ellos: de la raza a la identidad cultural

La identidad cultural no es un concepto pacífico

Rodrigo Alsina

¿Es posible un relato (periodístico/histórico/político...) en el que no se identifique un 'nosotros'? ¿Hasta qué punto resultaría factible desembarazarse de los dos sujetos (nosotros/ellos) en la producción del discurso? En nuestro objeto de estudio, el libro de texto, ¿sería posible prescindir del 'nosotros' o siempre existirán 'los otros'?

Para Carretero y González estos dos conceptos son cuestiones inevitables:

En efecto: el "nosotros" no implica necesariamente confrontación, pero siempre se define de modo relacional y en función de la alteridad, de quiénes son los "otros", y de hecho resulta imposible definirse como "nacionales" si no es en contraposición con los "extranjeros". (Carretero y González, 2004, p. 176)

Las reflexiones sobre la "ideología de los dos mundos" de Gramsci, que puede encontrarse en una de las cartas dirigidas a su cuñada Tania, arrojan luz sobre esta temática:

¿A cuántas sociedades pertenece cada individuo? ¿Y no hace cada uno de nosotros continuos esfuerzos para unificar su concepción del mundo, en la que siguen persistiendo fragmentos heterogéneos de mundos culturales fosilizados? ¿Y no existe un proceso histórico general que tiende a unificar continuamente a todo el género humano? (...) Y cada grupo, partido, secta o religión, ¿no tiende a crear un "conformismo" propio (no entendido en un sentido gregario y pasivo)? (Gramsci, 2010, p. 191)

En los libros de Historia, en particular, se escribe un relato que tiene como protagonista a la propia sociedad (nosotros). Esta sociedad puede verse ampliada o reducida. Ya se ha mencionado en la evolución de los manuales de Historia en España cómo ha cambiado el protagonista con el paso del tiempo.

La entrada de España en la Comunidad Económica Europea amplió el sujeto que pasó de país a continente (o a la parte desarrollada del continente).

Para Amin, las reconstrucciones que siguen los manuales escolares reflejan un pasado mítico de Europa que no responde a la realidad:

De las pretenciosas obras de los apóstoles de la conquista colonial francesa, antiguos o modernos (ya que la “revisión” de la autocrítica anticolonialista de después de la segunda guerra mundial está de moda), a los discursos musolinianos y a los manuales todavía en uso en toda Europa, esta discrepancia Norte-Sur es sugerida como permanente, evidente, inscrita en la geografía (y por tanto- por abuso deductivo implícito- en la historia). (Amin, 1989, p. 90)

Para subrayar la distinción nosotros/ellos, Amin asegura que ha habido una evolución en cuanto a los marcadores que diferencian las dos categorías. Para este autor, en el siglo XIX las razas servían para diferenciar los dos grupos. “El siglo XIX inventó hipótesis racistas” con las teorías de Darwin, Cuvier, Linné, Gobineau, Renan, etc., que defienden que “las ‘razas’ humanas supuestamente heredan caracteres innatos cuya permanencia trasgrede las evoluciones sociales” (Amin, 1989, p. 91). De esta manera, se dan argumentos para ahondar en lo que separa a estos grupos.

La oposición pueblos y lenguas indoeuropeas/pueblos y lenguas semitas (hebreos y árabes) erigida pomposamente en dogma que según se pretende está científicamente establecida y es indiscutible constituye uno de los mejores ejemplos del tipo de elucubraciones necesarias al eurocentrismo. Se podrían multiplicar las citas en este dominio, concernientes al gusto innato por la libertad, el espíritu libre y lógico de unos en contraste con la predisposición al servilismo y la falta de rigor de otros, etc. (...) (Amin, 1989, p. 91)

Rodrigo Alsina también destaca el apoyo científico y las consecuencias que tuvo el concepto de raza dos siglos atrás:

En el siglo XIX se convirtió en una verdad incuestionable que permitía taxonomizar a la humanidad. Así la raza, gracias al pensamiento científico, se convierte no sólo en un concepto para diferenciar a los seres humanos, sino también en un hecho. Con este

constructo la ciencia consiguió crear la realidad de las razas y, lo que es más importante, condicionar la mirada de las personas hacia determinados rasgos somáticos, que eran los rasgos distintivos de pertenencia a una raza determinada⁴⁰. (Rodrigo Alsina, 2001, p. 73)

A partir del siglo XX, el concepto de raza, según Samir Amin, se ha ampliado a otros campos, evolucionando hacia un racismo geográfico y cultural (Amin, 1989, pp. 93-94): “El racismo cultural no niega que el individuo, sea del origen que sea, es maleable y capaz entonces de asimilar otra cultura: el niño negro educado en Francia llega a ser francés” (Amin, 1989, p. 94).

Rodrigo Alsina señala directamente el término ‘identidad cultural’ como el nuevo marcador que sirve para la diferenciación entre “nosotros” y “ellos”. Para Rodrigo Alsina, esta evolución encierra un peligro.

¿No se está empezando a utilizar el concepto de identidad cultural como sustituto del de raza? ¿La función social y política del concepto de raza va a ser traspasada al concepto de identidad? Lo que desearía es que no se volvieran a repetir las nefastas consecuencias que el pernicioso y falso concepto de raza ha producido en la historia de la humanidad. Por ello creo que, desde la responsabilidad que tenemos los intelectuales, deberíamos estar alerta de la evolución y utilización del concepto de identidad cultural. (Rodrigo Alsina, 2001, p. 74)

Rodrigo Alsina propone una reformulación que acerque a los distintos grupos que tradicionalmente se establecen:

A veces detrás del derecho de la diferencia se esconde una concesión de los grupos dominantes a ciertas minorías dominadas. Deberíamos reivindicar pues el derecho a la similitud no con el grupo de origen sino con grupos culturales. Siempre que se habla de identidad se plantea la similitud con el propio grupo y la diferencia con el ajeno. Se trata de cambiar los términos. Hay que reivindicar las posibles similitudes con los grupos ajenos y las diferencias con el grupo propio. (Rodrigo Alsina, 2001, p. 78)

⁴⁰ En los Juegos Olímpicos, “en la dramatización de las informaciones deportivas los deportistas se convierten en los nuevos ‘héroes modernos’, a los que en ocasiones se les atribuyen todas las ‘características raciales’ del grupo al que representan. Así entran de lleno en el imaginario de una comunidad como los modelos de triunfadores a imitar, que catalizan una parte notable del capital emotivo de las personas y potencian la identificación grupal” (Rodrigo Alsina, 2001, p.75).

En la misma línea se expresa Amin: “¿Se puede hablar de una sola cultura del mundo árabe o árabe islámica, de una sola cultura del África negra, de la India?” (1989, p. 22).

Este autor propone, al igual que Rodrigo Alsina, la búsqueda de elementos concomitantes con otras culturas para evitar la barrera que extrema posiciones y que no refleja la complejidad real. Amin considera que “se puede intentar poner el acento en los caracteres comunes compartidos por sociedades diferentes en el mismo estadio general de desarrollo y definir sobre estas bases una cultura comunitaria y una cultura tributaria⁴¹ como se ha identificado un nivel comunitario y un nivel tributario” (Amin, 1989, p. 22).

5.9.4. Eurocentrismo como ideología impositiva del capitalismo

Para Amin, además de la raza (y su evolución), el eurocentrismo se ha apoyado en la religión, concretamente, en la religión cristiana. Cuando las teorías racistas pierden “prestigio científico”, Europa busca otra fuente de legitimación y la encuentra en el cristianismo (Amin, 1989, p. 94): “Dado que el cristianismo no nació a orillas del Loira o del Rhin necesita reintegrar su pensamiento de origen oriental -por el medio en el que se forma- en la teleología occidentalista” (Amin, 1989, p. 95).

Amin insiste en que “Occidente se ve así y se define a sí mismo como cristiano (la civilización occidental y cristiana, se dice)” (Amin, 1989, p. 95). Es común en las culturas tributarias la búsqueda de esta “verdad”. Sin embargo, la cultura del capitalismo no está basada en esta aspiración religiosa, sino en “la búsqueda de verdades parciales” (1989, p.22).

⁴¹ Amin define el estadio tributario como “la historia de todas las civilizaciones basadas en i) un importante desarrollo de las fuerzas productivas, una agricultura sedentaria que puede asegurar más que la supervivencia, un excedente sustancial y garantizado, actividades no agrícolas (artesanales) que emplean un equipo de conocimientos técnicos y un instrumental (con excepción de maquinaria) variados; ii) actividades improductivas desarrolladas correspondientes a la importancia de ese excedente; iii) una división en clases sociales basadas en esta base económica y iv) un estado acabado que supera la realidad aldeana” (1989, p. 149).

El capitalismo condicionaría y fomentaría las perspectivas impositivas, y por tanto, enfoques como el eurocentrismo se convertirían en una dimensión o consecuencia del propio sistema:

El capitalismo ha creado una doble exigencia de universalismo, por una parte en el plano del análisis científico de la sociedad, es decir del descubrimiento de leyes universales que gobiernan la evolución de todas las sociedades, y por otra en el de la elaboración de un proyecto humano igualmente universal que permita dejar atrás los límites históricos. (Amin, 1989, p. 24)

Cabe señalar que para Amin el eurocentrismo sería una de las muchas dimensiones que alcanza el capitalismo:

La ideología y la cultura dominantes del sistema capitalista no son reducibles sólo al eurocentrismo. Éste no es más que una dimensión de la ideología dominante, pero una dimensión que se ha desarrollado como un cáncer invasor, haciendo retroceder lo esencial- es decir el economicismo- a los repliegues ocultos del cuerpo obeso que ha creado. El eurocentrismo ha sustituido la explicación racional de la historia por seudoteorías parciales y yuxtapuestas, a veces hasta contradictorias, pero que funcionan admirablemente como complemento unas de otras en la construcción de un mito tranquilizador para los europeos, librando a su subconsciente de todo complejo de responsabilidad, en una palabra perfectamente confortable. (Amin, 1989, p. 100)

5.9.5. ¿Europeización del mundo o provincialización de Europa?

*Acuso pues al eurocentrismo de no ser capaz
de ver más allá de las narices de aquellos que están
confortablemente instalados en el mundo moderno*

Samir Amin

Ante la imposición y extensión del eurocentrismo como acompañante inevitable del capitalismo, cabría preguntarse sobre el poder y los límites de esta dimensión. ¿Se tiende hacia una europeización del mundo o por el contrario, como defienden algunos autores, se podría llegar a dar un proceso de provincialización de Europa? Y antes de adentrarnos en estas cuestiones, ¿en qué consistiría concretamente 'Europa'?

Chakrabarty expone los términos asociados al 'pensamiento europeo':

Conceptos como los de ciudadanía, Estado, sociedad civil, esfera pública, derechos humanos, igualdad ante la ley, individuo, la distinción entre lo público y lo privado, la idea de sujeto, democracia, soberanía popular, justicia social, racionalidad científica, etcétera, cargan con el peso del pensamiento y la historia de Europa. (2008, p. 30)

Y además añade: "Hay una tradición venerada, tanto en Europa como en otros lugares, de considerar la 'perspectiva racional', 'el espíritu de la ciencia' y la 'interrogación libre' como constituyentes de los aspectos 'progresistas' de la modernidad" (Chakrabarty, 2008, p. 307).

Otros autores, como Pérez Garzón, prefieren destacar del término las facetas asociadas al colonialismo, la esclavitud o el ansia de expansionismo:

(...) Europa, ese conjunto de reinos y estados que desde el siglo XVI se conocen como depositarios de la cultura occidental, sí que tuvo un papel importante en las cadenas de causación y consecuencia que englobaron continentes enteros, por el comercio, por la esclavitud y por el dominio que expandieron de tal forma que en este proceso, cuya

dirección está hoy en manos de los Estados Unidos, no hay sociedad o cultura que no haya sido afectada. (2008, pp. 48-49)

Amin piensa que el mundo acabará europeizado y los valores que se han gestado en esta cultura se trasladarán a todos los lugares porque es la mejor de las opciones:

El Occidente europeo no es sólo el mundo de la riqueza material y del poder, incluyendo el poder militar, sino también el del triunfo del espíritu científico, de la racionalidad y de la eficacia práctica, así como el de la tolerancia, la pluralidad de opiniones, el respeto de los derechos del hombre y la democracia, la preocupación por una cierta igualdad- al menos en los derechos y las oportunidades- y la justicia social. Es el mejor de los mundos conocidos hasta ahora. (Amin, 1989, p. 103)

Para este autor, la ideología de mercado posee un carácter arrollador e incluso destructor: “Porque el eurocentrismo lleva en sí la destrucción de los pueblos y de las civilizaciones que se resistan a la expansión del modelo” (Amin, 1989, p. 109).

Sobre las alternativas o las tendencias que puede experimentar este enfoque, Amin se muestra cauto. Sostiene que para un cambio de paradigma son necesarias teorías políticas, culturales, económicas o de la interacción, que sean capaces de dar un giro a la hegemonía eurocéntrica y lograr una “cultura verdaderamente universal” (Amin, 1989, p.128).

Según el autor, para alcanzar este objetivo se deben revelar las principales contradicciones del sistema capitalista, que se concentran en la acumulación desigual de riqueza (Amin, 1989, p. 129). A pesar de que se intenta imitar el modelo capitalista occidental, no se consigue porque no todos pueden vivir bien: “El capitalismo no estaba destinado a ser sólo una característica europea. Pero al haber sido Europa la primera en inventarlo, se encargó después de frenar la evolución normal de los demás continentes” (Amin, 1989, p.150).

Sobre la misma cuestión, Chakrabarty opina que “el historicismo es lo que hizo que la modernidad o el capitalismo pareciera no simplemente global, sino más

bien algo que se transformó en global a lo largo del tiempo, originándose en un sitio (Europa) y expandiéndose luego fuera de él” (Chakrabarty, 2008, p.34).

Para el autor, el historicismo permite que los países más avanzados muestren el camino a los menos avanzados pero estableciendo una distancia temporal entre ellos: “Podría decirse que el historicismo -incluso la idea moderna europea de la historia- se presentó ante los pueblos no europeos del siglo XIX como una persona que dice a otra ‘todavía no’”. (Chakrabarty, 2008, p. 35)

En cuanto a la tendencia hacia la homogeneización, Amin es rotundo: “Implica el fortalecimiento de la adecuación de la superestructura a las exigencias de la infraestructura capitalista” (Amin, 1989, p. 130). La alternativa para evitar la europeización pasaría, según este autor, únicamente por la desconexión:

Buscar otra vía que la del capitalismo es pues, aparentemente, una utopía. Permítaseme decir aquí que la utopía reside por el contrario en la obcecación de perseguir un objetivo (la europeización del mundo) ¡que por lo demás estamos de acuerdo en que es imposible! Por el contrario pues la desconexión es la única vía realista. (Amin, 1989, p. 112)

Otros autores, sin embargo, consideran que existen otras vías alternativas a la dimensión arrolladora eurocéntrica. Tal es el caso de la propuesta de Chakrabarty, que parte de una premisa similar a la de Amin: la colonización europea fue una colonización también de pensamiento y ha provocado que la filosofía occidental se entienda como la filosofía universal.

Chakrabarty propone recuperar otras formas de pensamiento para abordar el estudio de la realidad. Para ello elige el concepto de “provincializar Europa”: “Provincializar Europa era precisamente descubrir cómo y en qué sentido las ideas europeas que eran universales, al mismo tiempo, habían surgido de tradiciones intelectuales e históricas muy particulares, las cuales no podían aspirar a ninguna validez universal” (Chakrabarty, 2008, p. 20). El autor sostiene que su libro no se refiere a la región del mundo llamada Europa.

La Europa que intento provincializar y descentrar es una figura imaginaria que permanece profundamente arraigada en formas estereotipadas y cómodas de algunos hábitos del pensamiento cotidiano, las cuales subyacen invariablemente a ciertos intentos en las ciencias sociales de abordar asuntos de modernidad política en Asia meridional. (Chakrabarty, 2008, p. 30)

“Provincializar Europa” consistiría en “explorar cómo este pensamiento -que en la actualidad es la herencia de todos nosotros y nos afecta a todos- podría ser renovado desde y para los márgenes” (Chakrabarty, 2008, p. 45).

Chakrabarty afirma que la tradición intelectual europea “es la única que está viva” (2008, p.31) en casi todas las universidades modernas.

Es lamentable, pero es así; una consecuencia del dominio colonial europeo sobre Asia meridional es que las tradiciones intelectuales alguna vez fuertes y vivas en sánscrito, persa o árabe son ahora para la mayoría de -quizás para todos- los científicos sociales modernos de la región un tema de investigación histórica. (Chakrabarty, 2008, p. 32)

Chakrabarty advierte también que en los *Area studies*, que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial en el mundo anglosajón, las traducciones de algunos conceptos ponían de manifiesto el dominio colonial (Chakrabarty, 2008, pp. 46-47).

La cuestión no es rechazar las categorías de las ciencias sociales, sino introducir dentro del espacio ocupado por las historias europeas particulares sedimentadas en esas categorías otro pensamiento teórico y normativo consagrado en otras prácticas de vida existentes y en sus fuentes documentales. (Chakrabarty, 2008, p. 50)

Chakrabarty se propone en su obra “reconocer la necesidad ‘política’ de pensar basándose en totalidades y, a la vez, desmontar constantemente el pensamiento totalizador poniendo en juego categorías no totalizadoras” (Chakrabarty, 2008, p. 52).

5.9.6. El eurocentrismo y la Historia

Retomando las cuestiones que formulábamos al inicio de este capítulo, nos preguntamos las posibilidades de separar la Historia del eurocentrismo. No es solo, como explica Chakrabarty, la Historia occidental la que se ve impregnada por el eurocentrismo, sino que también en los estudios académicos orientales persiste la huella de Occidente.

Resulta muy clarificador el discurso que acompaña al relato histórico en sociedades no occidentales. Según Chakrabarty (2008, p.62), en estos lugares se plantea su historia como un estado de transición hacia mejores niveles. Destaca que “los temas preponderantes” de las historias modernas del tercer mundo son “el desarrollo, la modernización y el capitalismo”. La historia de la India se ha contado, por ejemplo, desde la perspectiva de la carencia y del carácter incompleto (2008, p.63). La imagen de Europa en la cultura india ha contribuido a una construcción que entiende la propia sociedad india en un estadio anterior a la europea.

En lo concerniente al discurso académico sobre la historia -esto es, la “historia” en tanto que discurso producido en el ámbito institucional universitario-, “Europa” sigue siendo el sujeto teórico soberano de todas las historias, incluyendo las que denominamos “india”, “china”, “keniana”, etcétera. De un modo peculiar, todas estas historias propenden a convertirse en variaciones de un relato maestro que cabría denominar “la historia de Europa”. En este sentido, la propia historia “india” se encuentra en una posición subalterna; en nombre de esta historia sólo es posible articular posiciones de sujeto subalternas. (Chakrabarty, 2008, p. 57)

Esta posición “subalterna”, según el autor, crea una relación desigual entre los historiadores occidentales y orientales, o como él los denomina, los historiadores del primer y del tercer mundo.

Los historiadores del tercer mundo experimentan la necesidad de referirse a obras de la historia europea; los historiadores de Europa no sienten necesidad alguna de corresponder. Ya se trate de Edward Thompson, Le Roy Ladurie, George Duby, Carlo Ginzburg, Lawrence Stone, Robert Darnton o Natalie Davies -por escoger unos cuantos nombres al azar de nuestro mundo contemporáneo-, los “grandes” y los modelos de la

empresa historiográfica son siempre, al menos culturalmente, “europeos”. “Ellos” trabajan ignorando relativamente las historias no occidentales, lo cual no parece afectar a la calidad de su obra. Se trata de un gesto, sin embargo, que “nosotros” no podemos devolver. No podemos permitirnos una igualdad o una simetría de la ignorancia a este nivel sin arriesgarnos a parecer “anticuados” o “desfasados”. (Chakrabarty, 2008, p. 58)

El autor puntualiza que esta “desigualdad de la ignorancia” que no se da solo en la historia, sino también en otras disciplinas científicas, ha servido para enriquecer el conocimiento de los pensadores e intelectuales en las sociedades no ‘europeas’.

La paradoja cotidiana de las ciencias sociales del tercer mundo consiste en que *nosotros* encontramos tales concepciones, pese a su ignorancia inherente sobre “nosotros”, eminentemente útiles para comprender nuestras sociedades. ¿Qué es lo que permitió a los modernos sabios europeos desarrollar tal clarividencia respecto de sociedades acerca de las que eran empíricamente ignorantes? ¿Por qué no podemos nosotros, de nuevo, devolver la mirada? (Chakrabarty, 2008, p. 59)

5.10. La historia como narración

Admito que personalizar el heroísmo es una práctica común que facilita el trabajo de los historiadores.

Germán Carrera Damas

En el prólogo de su obra, *Historia de las historias*, Burrow afirma que “la historia ha sido un arte lento y pausado” que “si bien no está consagrado de manera exclusiva a la narración, ha concedido a ésta un lugar central desde época antigua” (Burrow, 2014, p.15).

No debemos pasar por alto que la Historia lleva implícita la condición de historia, es decir, de relato o de narración. La necesidad de encontrar las conexiones entre los acontecimientos, la oportunidad de contar con uno o varios protagonistas que guíen el relato, la secuenciación de acontecimientos en un orden (o desorden) cronológico son elementos típicos de cualquier

narración y, por tanto, de la Historia. Sea cual sea la corriente en la que se canalice este discurso histórico, debemos ser conscientes de que este supone otro tipo de influencia en la elaboración de los textos porque, a pesar de ser natural e indisociable al pensamiento humano, no deja de ser un condicionante:

Precisamente porque el modo de representación narrativo es tan natural a la conciencia humana, es tan claramente un aspecto del discurso hablado y común de cada día, que su uso en cualquier campo de estudio que aspire a la categoría de ciencia debe ser sospechoso. (White, 1992, p. 41)

Autores como Carretero y Kriger (2004, p. 83) señalan que “la presencia de la historia en la escuela no debe ser pensada como la de un ‘contenido’ respecto de una ‘forma’, sino que ambas deben concebirse como instancias cuya relación puede darnos claves para comprender procesos complejos de construcción de las identidades”. En la misma línea se expresa Rosa Rivero:

En cierto modo, la propia forma [de la historia] es su contenido: junto a los eventos que se relatan (el contenido) hay una trama narrativa y un género literario (comedia, tragedia, romance o sátira) que ejercen una importante influencia moral sobre el consumidor de esa historia. (Rosa Rivero, 2004, pp. 56-57)

Si recordamos el pensamiento de Ricoeur (1987), no podemos desdeñar que cualquiera de los relatos históricos adopta un tipo de forma narrativa, o como decían Le Goff y Maiello (1988, p. 16), “la historia como cualquier tipo de ciencia, está íntimamente ligada a sus recursos expresivos.”

La búsqueda de la coherencia y el intento de dar sentido a la experiencia son elementos que obligan a veces de manera inconsciente a modificar o a forzar determinadas conexiones en el relato de los hechos en busca, precisamente, de esta expresividad. La fabricación de héroes podría formar parte de esta categoría.

Coincidimos con autores como Topolski en la necesidad de tener en cuenta la filosofía de la historia para el análisis de este tipo de discursos. Para el autor, se distinguen tres niveles de la narrativa histórica, que serían el superficial o

informativo; el persuasivo o retórico, y el teórico-ideológico o de control (2004, p.105).

En el nivel informativo, “la oración histórica clásica es declarativa” y “el mecanismo de la coherencia funciona de modo multidimensional, ya que relaciona, al mismo tiempo, las secuencias de oraciones históricas y las secuencias de las secuencias de oraciones históricas” (Topolski, 2004, pp. 106-107). El autor pone el siguiente ejemplo:

Un libro es una totalidad narrativa de grado n ; su capítulo es una totalidad narrativa de grado $n-1$; un párrafo es una totalidad narrativa de grado $n-2$, y un pasaje es una totalidad narrativa de grado $n-3$. Por consiguiente, el pasaje narrativo está relacionado narrativamente tres veces. (Topolski, 2004, p. 107)

La principal conclusión que defiende el autor es que “cada oración enriquece su contenido individual al participar en los contenidos de las totalidades narrativas de distinto grado” (Topolski, 2004, p.108).

El nivel retórico comunica las creencias del emisor, que contienen, por un lado, la convicción de que se está transmitiendo la ‘verdad’, en cuanto a que son datos contrastados, y, por otra parte, las distintas posiciones ideológicas con respecto al presente y al pasado. (Topolski, 2004, p.108)

Este autor afirma que el historiador en la práctica consigue persuadir a través de tres acciones:

Tomando en cuenta el conocimiento y los sistemas de valores que supuestamente tienen los lectores (educandos); redactando el texto de modo tal que habilite o facilite la transmisión de las creencias del historiador, y empleando tropos retóricos (como una metáfora) y recursos retóricos, además de la mera redacción del texto. (Topolski, 2004, p.109)

Por tanto, la selección y la jerarquización de contenidos supondría el primer paso en este nivel retórico. Ya hemos abordado que la selección de información y la presencia/ausencia de determinados datos/ideas en el relato histórico es uno de los principales elementos que se debe tener en cuenta para

analizar el carácter parcial y relativo del propio discurso. Topolski señala además que esta característica en la narración histórica tiene una peculiaridad que no se debe desdeñar.

En las narrativas históricas, la selección carga con una deficiencia que consiste en la ausencia del conjunto de todos los datos como uno de los rasgos del procedimiento de selección. Estamos seleccionando información del conjunto de datos que ya se conoce, y no de la totalidad (lo cual es imposible). (Topolski, 2004, p.109)

Por otro lado, en cuanto a la jerarquización, se debe tener en cuenta, como defiende este autor, que las fuentes de las que se parte son fuentes históricas (que ya han seleccionado y jerarquizado). Otro nivel de jerarquización es el que realiza el propio historiador, pero que depende también, como se ha mencionado, del conocimiento del receptor (alumno en este caso) y de su capacidad para “pensar históricamente” (Topolski, 2004, p.110).

En la misma línea, sostiene Danto que, aunque pudiésemos acceder a todo el pasado, “cualquier relación que diéramos de él supondría una selección, una insistencia, una eliminación, y presupondría criterios de relevancia, por lo que nuestra relación no podría incluir todo a menos que quisiera fracasar teniendo éxito” (Danto, 1989, p. 56). Para este autor, la reproducción del pasado es imposible no solo por las lagunas existentes en el conocimiento de los datos, sino también por el interés de los historiadores en interpretar el pasado. Danto defiende que el presente dota de significado al pasado, y por tanto, los historiadores “posteriores” van a alterar la narración de pasado que han hecho los narradores o historiadores “anteriores”.

Danto realiza una clasificación de las distintas significaciones que los historiadores pueden atribuir a los acontecimientos. Así, encuentra que se pueden distinguir “significaciones pragmáticas” (con objetivo moralizante), “significación teórica” (para establecer o desacreditar una teoría), “significación consecuencialista” (resaltando el acontecimiento por sus consecuencias) y “significación reveladora” (destacando el valor de una nueva información). Para

el autor, ninguna de las categorías sería excluyente ni exhaustiva (1989, pp.84-89).

Danto sostiene que “la descripción completa presupone pues una organización narrativa, y la organización narrativa es algo que *nosotros* hacemos” (1989, p. 98). El factor subjetivo, defiende el autor, se encontraría indisociablemente unido a esta narración.

Existe un elemento de pura arbitrariedad. Organizamos los acontecimientos en relación a otros acontecimientos que encontramos significativos, en un sentido que no hemos tocado aquí. Es un sentido de significación común no obstante, a todas las narraciones, y está determinado por los intereses temáticos de este o aquel ser humano. (Danto, 1989, p.98)

Danto advierte del fenómeno que él mismo denomina “provincianismo temporal”:

Por ejemplo, una narración que haga una considerable utilización fundamentadora de ella y un uso relativamente escaso de la evidencia documental, depende necesariamente de ciertas ideas generales que son verdaderas, o se mantiene que son verdaderas, de la época en que se escribe. Si toda nuestra evidencia fuera de esta clase, toda la historia escrita sería realmente “historia del presente”. (Danto, 1989, p. 76)

Retomando el pensamiento de Topolski, cabe señalar que en la redacción de los textos que forman parte de la narrativa histórica existen tres procedimientos que se pueden asociar a un valor retórico significativo: la elección en la posición del narrador, la división en estructuras cronológicas y la selección del vocabulario (Topolski, 2004, p.110).

En este último nivel sobre el vocabulario, el autor distingue para las narrativas históricas tres tipos: las convenciones compartidas por todos los miembros de una comunidad (por ejemplo, “Edad Media”), los tropos retóricos y el “vocabulario intencionalmente cargado de emociones” (2004, pp. 111-112).

Para este último caso, pone como ejemplo la diferencia entre denominar a una revolución, “revolución”, “contrarrevolución” o “rebelión”.

En cuanto al nivel teórico-ideológico, Topolski distingue siete mitos fundamentales en la narración de la Historia. Aunque su clasificación no se centra exclusivamente en el discurso textual, sino que, sobre todo, analiza la narración del emisor en un sentido global (incluye por ejemplo la ideología del profesor, la retórica utilizada para atraer la atención del alumno, etc.), nos parece que puede aplicarse también a la narrativa que utilizan los autores de los libros de texto. Estos son:

- El mito de la evolución.
- El mito de la revolución.
- El mito de lo sublime.
- El mito de la coherencia.
- El mito de la causalidad.
- El mito de la creación humana de la historia.
- El mito del determinismo. (Topolski, 2004, p. 116)

El autor, que no propone la refutación de los mitos ni la sustitución por ningún otro, sino su identificación y la toma de conciencia de su carácter inherente, afirma que no podemos negar la influencia de los mitos en nuestro pensamiento (Topolski, 2004, p. 116).

La mayoría de ellos se encuentran interrelacionados, especialmente el de la evolución y la revolución. El primero “consiste en la convicción más o menos explícitamente consciente de que los primeros estados de las cosas estaban menos desarrollados, eran más primitivos y más simples que los posteriores” (2004, p.116). Topolski considera que este mito, en algunos trabajos, es “la categoría consciente de la narrativa” (2004, p. 116). El mito de la revolución es, según el autor, el que permite establecer puntos de inflexión, segmentos diferenciados cronológicamente pero es también el que conlleva el peligro de contar los cambios de forma maniquea, lo bueno y lo malo en el “antes” y en el “después” de la revolución.

El mito de lo sublime está ligado a la representación idílica del pasado, a una forma de mirarlo a través de ideales como libertad, independencia, tolerancia... Está muy vinculado, según Topolski a la ideología del historiador (2004, p. 117).

El mito de la coherencia resulta también uno de los mitos comunes en cuanto el historiador “rellena” los espacios en blanco que encuentra en el pasado para dar continuidad a su relato. El principal peligro que encierra, según el autor, es la posibilidad de caer en la explicación o justificación sencilla. Menciona como ejemplo la aceptación del concepto conspirativo de la historia (Topolski, 2004, p.118).

Los tres últimos mitos mencionados (causalidad, actividad humana y determinismo) aportan, según Topolski, una visión parcial de la historia, dejando de lado elementos que enriquecerían el conocimiento histórico.

En los últimos años se ha experimentado bastante con las distintas formas narrativas aplicadas a la Historia: desde una inversión en el orden cronológico que ha partido del presente para extenderse al pasado hasta la presentación de un mismo acontecimiento a través de la mirada de distintos actores.

El campo audiovisual ha servido, en este sentido, como modelo para adaptarse a nuevas formas narrativas de contar la historia. No en vano sugiere Burke que “los historiadores deberían seguir el buen consejo de atender a las obras de ficción del siglo XX, incluido el cine” (Burke, 2003, p. 342).

Los historiadores tradicionales han recibido críticas sobre la base de la premisa de que se han dedicado a hacer una historiografía estrictamente “trionfalista”, una historia de “Gran Narración” o “Narrativa Magistral” privilegiando a Occidente y sus élites, las élites masculinas en particular, y centrando la exposición en sus logros- el Renacimiento, la Reforma, la Ilustración, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, la modernidad, etc. En sustitución se propugna una historia “descentralizada” en la que haya lugar para otros grupos sociales: los oprimidos, los subordinados o “subalternos” con sus respectivos puntos de vista. De ahí la necesidad de experimentación con narraciones con múltiples puntos de vista. (Burke, 2003, p. 37)

5.11. La visibilidad del emisor en el relato histórico

Ferrarotti insiste en que “apenas nos preguntamos ¿quién hace la historia?” (1991, p.109). Quién se encuentra detrás de esa reconstrucción del pasado, quién elige los acontecimientos que deben ser destacados o los personajes que merecen ser recordados...

Los libros de texto de Historia como parte de ese acercamiento al pasado de las sociedades se encuentran en esta misma línea de opacidad. Para autores, como Martínez Bonafé, parece existir una especie de anonimato en la creación de estas obras: “En la mayor parte de los casos, el texto habla unívocamente desde una forma particular de anonimato creada especialmente para la escuela” (Martínez Bonafé, 2002, p.24).

Según el profesor Aguaded (2012), la educomunicación resulta necesaria hoy más que nunca por los cambios tan rápidos que se viven en el ámbito comunicativo: “Se trata de que la educación establezca sistemas de comunicación con su entorno, procese la información del contexto de un modo útil a sus fines y proyecte sus mensajes hacia fuera” (2012, p.261).

La posición que adoptamos en nuestra tarea investigadora lleva implícita, en consonancia con los defensores de la nueva historia, la consideración de la realidad como una construcción cultural: “Aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una ‘construcción cultural’ sometida a variaciones en el tiempo y el espacio” (Burke, 2003, pp. 16-17). Es una perspectiva que enlaza con la sociología del conocimiento que propugnan Berger y Luckmann (1991), donde la realidad es una construcción de la sociedad y como tal, debería ser estudiada en su contexto. Desde esta perspectiva, se produciría un cuestionamiento del relato que se hace de la historia al ser concebido como producto coyuntural⁴².

⁴² Berger y Luckmann (1991) defienden que la tarea del investigador sería la de analizar los procesos por los que un conjunto de ideas quedan establecidas como realidad.

Bajo este prisma, cobra sentido la búsqueda del reconocimiento de factores que influyen en la mirada del autor que escribe el relato, tesis defendida por autores como Carlo Ginzburg⁴³ o Giovanni Levi, partidarios de nuevas tendencias historiográficas como la microhistoria.

Levi pone de manifiesto cómo la asunción de la subjetividad y el reconocimiento del contexto en el que se elabora el discurso histórico son necesarios para presentar una visión cercana a la realidad, ya que esta, para los autores de la nueva historia, resulta inefable (Levi, 2003, pp.119-144).

Frente a esta visión, existe otra corriente de autores, entre los que se sitúa Leopold von Ranke, que defiende la idea de que existe una verdad que se puede alcanzar a través de documentos y una posibilidad de que los hechos se cuenten tal y como sucedieron.

La fundamentación metodológica rankeana, que seguirá sirviendo de código de actuación a un colectivo amplio de los historiadores, a modo de creencia y actitud ético-intelectual, será por mucho tiempo una perfecta coartada para exhibir, como es frecuente entre quienes nos dedicamos a la historia, un estilo cognitivo ahornado en el realismo objetivista, al estilo antes mayoritario y hoy todavía resistente. (Hernández Sandoica, 2004, p. 53)

Como hemos admitido, en nuestra investigación nos hallamos más próximos al enfoque que defiende Levi, pues consideramos inevitable contemplar al historiador como un sujeto con una carga ideológica y producto de un contexto social determinado. Se hace necesario, por tanto, desde nuestra perspectiva, identificar y admitir el punto de partida. “Hablar de punto de vista significa reconocer un actante *observador* que se define por una posición (la de ese “punto de observación”) y por un hacer” (Abril, Lozano y Peña, 1989, p.132).

La multiplicidad de visiones que un ser humano puede presentar sobre un mismo suceso queda demostrada a través de numerosos textos. Sirva como

⁴³ Como ejemplo de microhistoria, véase la historia de Menocchio en Ginzburg, C. (2010). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Ediciones Península.

ejemplo la obra de Amin Maalouf, *La cruzada vista por los árabes*, en cuyas páginas la narración de una época convulsa a partir de cronistas árabes dista mucho de las versiones ofrecidas en Europa⁴⁴ (Maalouf, 2009).

En pocas ocasiones se asiste al reconocimiento del enfoque y del punto de partida a través del que se mira la realidad. En el caso de Maalouf, el título de la obra resulta de por sí evocador: contamos una historia vista desde una óptica determinada y lo incluimos en las seis palabras que lo presentan.⁴⁵

Otra iniciativa que se sitúa en la misma línea es la que se puso en marcha hace más de una década y reunió a doce profesores de Historia, seis palestinos y seis israelíes, para escribir un manual escolar que titularon *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas* (2005). Se trataba de observar acontecimientos de gran trascendencia para Israel y Palestina, vistos desde dos perspectivas diferentes.

Un caso en el que se observa también de manera clara una bipolarización en la narración de un mismo suceso lo constituyen las dos escuelas que existen entre los historiadores asiáticos para narrar el papel de Europa en el devenir histórico: la minimalista, que concede menos importancia a Occidente en la historia de Oriente, y la sentimentalista, que destaca los *actos de barbarie* llevados a cabo por Europa en el continente asiático (Wesseling, 2003, pp. 91-118)⁴⁶

⁴⁴ Afirma Maalouf que la mayoría de los problemas que existen entre el Oriente musulmán y el Occidente cristiano procede de esta época. Pone como ejemplo las palabras de Mehmet Alí Agka tras el intento de asesinato de Juan Pablo II: “¿Acaso no vimos al turco Mehmet Alí Agka disparar al papa el 13 de mayo de 1981 tras haber explicado en una carta: He decidido matar a Juan Pablo II, comandante supremo de los cruzados?” (2009, p. 371).

⁴⁵ Otro ejemplo del autor en ofrecer al receptor un ‘relativismo narrativo’ consiste en aclarar al inicio de su obra que los historiadores árabes utilizan el término ‘guerra’ o ‘invasión’ para referirse a lo que Occidente denomina ‘cruzadas’.

⁴⁶ Para ampliar esta información véase Wesseling, H. L. (2003). Historia de ultramar. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 91-119). Madrid: Alianza Editorial.

En cualquier caso, la propuesta sobre la inclusión de información sobre el emisor resulta de interés para obtener una visión más amplia del objeto de estudio. Como afirma Burke:

Los narradores históricos necesitan encontrar una manera de hacerse visibles en su relato, no por complacencia consigo mismos, sino a modo de advertencia al lector de que no son omniscientes o imparciales y que también son posibles otras interpretaciones además de la suya. (Burke, 2003, p. 334)

Advertir de donde procede la mirada con la que observamos la realidad (presente o pasada), proporcionando información sobre el autor y el proceso de creación de un documento nos parece una tarea conveniente en cuanto dota de herramientas (en este caso informativas) al receptor del mensaje.

Para Chakrabarty la historia no debe ocultar las raíces de su existencia, las razones que le permiten gozar de un “estatus privilegiado” en el ámbito de la comunicación y de la enseñanza.

Lo que pido es una historia que deliberadamente haga visibles, dentro de la misma estructura de sus formas narrativas, sus propias estrategias y prácticas represivas, el papel que cumple en connivencia con los relatos de ciudadanía en la asimilación a los proyectos del Estado moderno de todas las demás posibilidades de la solidaridad humana. (Chakrabarty, 2008, pp. 79-80)

Pero, ¿cómo se debe ofrecer esta información? ¿Desde qué edad resultaría conveniente hacerlo? Como plantean Carretero y Voss: “¿En qué grado y por medio de qué tipo de materiales educativos pueden los alumnos adquirir la idea de que la historia es, de acuerdo con Topolski, un conjunto de narrativas sucesivas?” (Carretero y Voss (comps.), 2004, p. 19).

5.12. Fundamentos metodológicos: análisis crítico del discurso (ACD) y técnicas de análisis de contenidos (AC)

Ahora bien, por fortuna Peirce era de la opinión de que todos los signos son fragmentos de un texto superior, todavía no descifrado, y que sin embargo aquí y ahora esperan se los interprete

Jürgen Habermas

Para abordar nuestro objeto de estudio, tomamos como referencia el análisis crítico del discurso (ACD) y consideramos los enfoques teóricos de autores de la lingüística crítica como Fowler, Hodge, Kress y Trew (1983) y Scollon (2003) o de autores muy vinculados al ACD como Fairclough (1995, 2003), Wodak y Meyer (2003), Jäger (2003), Jensen y Jankowski (1993) o Van Dijk (1978, 1995, 1999, 2003). Nos han servido especialmente como referencia las obras de los últimos autores. De manera particular, hemos tomado como modelo las propuestas analíticas de Jäger y nos hemos inspirado en la obra de Van Dijk, por su claridad expositiva y su vinculación a la ideología que transmiten los libros de Ciencias Sociales.

Asimismo, para la fundamentación metodológica enmarcamos o conectamos nuestra investigación en distintas corrientes o escuelas a través de los enfoques de Berger y Luckmann (1991), Rodrigo Alsina (2001), Piñuel y Gaitán (2005), Abril, Lozano y Peña (1989) o Muñoz (2005), entre otros teóricos.

En la definición de la propia metodología nos interesan las palabras de Scollon, quien afirma que “el análisis crítico del discurso (ACD) es un programa de análisis social que analiza críticamente el discurso -es decir, el lenguaje en uso- como un medio para abordar los problemas del cambio social” (Scollon, 2003, p.206).

En la misma línea se expresa Van Dijk, para quien el ACD “estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la

desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (Van Dijk, 1999, p. 23).

Como mencionábamos en la introducción de este trabajo, una de las razones que nos ha impulsado a profundizar en el análisis de los libros de texto ha sido el carácter legitimador que envuelve este discurso (la obligatoriedad de la materia, la obligatoriedad de la enseñanza en 4º de ESO, el papel que todavía mantiene el libro de texto en el aula, etc.).

Fairclough explica que “las prácticas sociales construidas de un modo concreto en forma de redes constituyen un orden social” y que “un aspecto de este orden es el dominio” (2003, p.183). Para este autor, existen discursos que se encuentran en el plano del dominio, al igual que existen discursos en los planos marginales, de oposición o alternativos.

Según sostiene Van Dijk, “las formas del discurso público que dominan en la mayor parte de las sociedades occidentales son las de la política, los *media*, la enseñanza, los negocios, los juzgados, las profesiones y la(s) iglesia(s). Denominaremos a éstos los discursos de las élites” (2009, p.173). Por tanto, el discurso objeto de análisis de esta tesis se situaría, siguiendo el criterio de este autor, entre el discurso de las élites.

Como explicamos en las primeras definiciones sobre esta metodología, el ACD puede ser entendido como un enfoque o un método combativo para abordar la realidad: “En la mayoría de los casos el ACD toma partido por los desfavorecidos y trata de mostrar los elementos lingüísticos que utilizan los privilegiados para estabilizar o incluso aumentar las iniquidades presentes en la sociedad” (Meyer, 2003, p. 58).

Según la hipótesis de Meyer, “los discursos ejercen el poder porque transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad” (Meyer, 2003, p. 69). En la misma línea, Jensen defiende que “los signos son

condiciones de percepción, interpretación, diálogo y acción” (Jensen, 1997, p.38). Es decir, los signos que conforman los discursos tienen la capacidad de provocar acciones y por tanto, tienen incidencia en el plano práctico (de la praxis, de la acción).

Para Van Dijk, en un contexto democrático, el ACD es una herramienta clave para diagnosticar “las formas del conflicto del poder”: “Es por tanto una necesidad imperativa que el ACD estudie la compleja interacción de los grupos dominantes, disidentes y opositores y sus discursos dentro de la sociedad, con el fin de esclarecer las variantes contemporáneas de la desigualdad social” (1999, p. 33).

Según Van Dijk, dos preguntas básicas guían la investigación en ACD:

- a) ¿Cómo los grupos (más poderosos) controlan el discurso?
- b) ¿Cómo tal discurso controla la mente y la acción de los grupos (menos poderosos), y cuáles son las consecuencias sociales de este control? (1999, p.27)

Si profundizamos en la hipótesis de Meyer y en la segunda cuestión que formula Van Dijk (cómo el discurso controla la mente y la acción de los grupos menos poderosos), nos acercamos a las relaciones entre discurso e ideología.

Van Dijk (2003, p.14) afirma que “las ideologías son las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros” y, por tanto, están impregnadas de un carácter social. El discurso, como instrumento de comunicación entre los miembros de una sociedad, cumple la función de reproductor de la ideología, de expresión manifiesta de este pensamiento. Por tanto, el análisis del discurso supone una herramienta esencial para conocer esta base de pensamiento, que no solo quedaría restringida a una dimensión teórica, sino que supondría el motor de las acciones humanas:

Nuestras mentes controlan nuestra acción; luego si somos capaces de influenciar la mentalidad de la gente, por ejemplo, sus conocimientos o sus opiniones, podemos controlar indirectamente (algunas de) sus acciones. Y (...) puesto que las mentes de la gente son influidas sobre todo por los textos y por el habla, descubrimos que el

discurso puede controlar, al menos indirectamente, las acciones de la gente, tal y como sabemos por la persuasión y la manipulación. (Van Dijk, 1999, p. 26)

Pero el “discurso de las élites”, como lo denomina Van Dijk, no tendría por qué provocar una acción destinada a consolidar el sistema imperante. Como puntualiza Wodak (véase también en el epígrafe sobre educación y propaganda), los discursos hegemónicos podrían sembrar semillas para la configuración de modelos alternativos de poder: “El poder no deriva del lenguaje pero el lenguaje puede utilizarse para plantear desafíos al poder, para subvertirlo, para alterar las distribuciones de poder a corto y largo plazo” (Wodak, 2003, p. 31).

Como recuerda Rodrigo Alsina, “no hay quietismo social, sino que hay una permanente confrontación a partir de posiciones de poder diferentes. Y esta confrontación también se produciría en la comunicación” (Rodrigo Alsina, 2001, p. 43).

En nuestra tesis partimos de la idea de que no existe igualdad en el acceso al discurso que se traslada a la sociedad, en este caso, a través de los libros de texto. Consideramos que el actual sistema político-económico en España (y no se trata de una excepción) establece a través de los manuales una comunicación unidireccional en la que solo unos pocos participan en la elaboración del discurso que trasladan a una mayoría sobre la que ejercen influencia.

Consideramos, por tanto, que el objetivo de nuestra investigación reside en revelar las claves de parte de uno de estos discursos hegemónicos, de aquel que se encuentra en un ámbito de dominación dentro de la sociedad. Porque como afirma Wodak:

El ACD no se ocupa de valorar lo que está ‘bien’ o ‘mal’. El ACD -desde mi punto de vista- debería tratar de hacer que esas opciones resultasen transparentes. Y también debería justificar teóricamente por qué determinadas interpretaciones de acontecimientos discursivos parecen más válidas que otras. (Wodak, 2003, p. 104)

Debemos aclarar que en nuestra tesis la elección del ACD para la disección e interpretación de nuestro objeto de estudio obedece no solo a que se trate de un método o un enfoque que dota de recursos a los menos poderosos, sino también a que entiende el discurso en su contexto. Consideramos que un mayor número de planos relacionados proporcionan una información más completa sobre un objeto de estudio.

El discurso, y otras interacciones socialmente situadas cumplidas por actores sociales, pertenecen típicamente a lo que se suele denominar el «micro-nivel» del orden social, mientras que las instituciones, los grupos y las relaciones de grupos, y por tanto el poder social, se emplazan usualmente en su «macro-nivel». Puesto que el ACD pretende estudiar cómo el discurso está involucrado en la reproducción del poder social, una teoría de ACD requiere salvar este bien conocido abismo entre lo micro y lo macro. (Van Dijk, 1999, p. 25)

5.12.1 El contexto en el ACD

Dentro del proceso comunicativo que supone el relato histórico, el mensaje constituye el objeto central de este trabajo. Como hemos mencionado, el centro de la investigación corresponde al análisis de los valores que transmiten los libros de texto de Historia de 4º curso de Secundaria en Andalucía.

Sin embargo, consideramos que estudiar el mensaje sin tener en cuenta el contexto podría limitar la calidad de las conclusiones extraídas de nuestro análisis. El canal (el libro de texto y la escuela) y el emisor (el autor, la editorial, la legislación, el Gobierno, el sistema político y económico) son elementos que entendemos no deben ser desestimados para comprender las razones en la elección de ciertos héroes y valores frente a otros.

Diferentes autores, entre los que podemos citar a Piñuel y Gaitán, defienden la idea de que el texto cobra sentido para el analista si se abre al contexto “y por tanto, a las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece” (Piñuel y Gaitán, 1995, p. 518).

Nuestra tarea consistirá en analizar no solo las estructuras lingüísticas del mensaje para detectar los valores subyacentes en él, sino también las características del contexto en el que se ha generado el mensaje. Necesitamos conocer cuáles son las pautas que permiten acercarse al control del discurso y para ello abordaremos el contexto político legal en el que se ha gestado el objeto de estudio. Como indica Van Dijk (1999, p. 26):

La perspectiva del ACD requiere una aproximación «funcional» que vaya más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, y que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos.

En su artículo *El análisis crítico del discurso*, Van Dijk afirma que:

El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas. Incluso la teorización formal necesita por tanto insertarse dentro del más vasto contexto teórico de los desarrollos en otras disciplinas. (1999, p.24)

Esta importancia del contexto es subrayada también en el trabajo de Wodak y Meyer: “Una característica importante que surge de la asunción del ACD es la de que todos los discursos son históricos y, por consiguiente, sólo pueden entenderse con referencia a su contexto” (Meyer, 2003, p.37). Este contexto no representa únicamente la convergencia de distintos elementos en un determinado momento, sino que arrastraría a los “vencedores” en contextos pasados.

Una importante perspectiva en el ACD es la que sostiene que es muy raro que un texto sea obra de una persona cualquiera (...) los textos son con frecuencia arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio. (Wodak, 2003, p. 31)

En este sentido, Meyer recalca la ‘supraindividualidad’ del discurso.

Pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la producción del tejido discursivo, ningún individuo ni ningún grupo específico determina el discurso o se ha

propuesto lograr exactamente aquello que acaba convirtiéndose en el resultado final. Por regla general, los discursos han evolucionado y se han vuelto independientes como consecuencia de procesos históricos. Transmiten más conocimiento que el que los sujetos individuales son capaces de percibir. (Meyer, 2003, p. 67)

Van Dijk insiste en que el contexto es crucial para recibir el mensaje. La predisposición, por ejemplo, de un receptor ante una figura 'autorizada' es mucho mayor que ante un emisor desconocido. En este sentido, la figura del profesor, el contenido del libro de texto, el aula, el sistema educativo 'invitan' a una mayor aceptación del mensaje que se traslada.

En términos generales, el control de la situación social por los grupos dominantes puede entonces conducir a modelos de contexto que hacen aparecer su discurso como más creíble, p.e. mediante la eliminación o el desprestigio de fuentes alternativas de información y de opinión. (Van Dijk, 1999, p. 31)

En la misma línea, Rodrigo Alsina defiende que el ámbito del contexto es "imprescindible" en los estudios sobre comunicación. El autor considera que en el contexto se podrían incluir "tanto los estudios sobre la sociedad de la información y la influencia de las tecnologías en el ecosistema comunicativo, como los estudios sobre el contexto social, político y cultural" (2001, p. 159).

Moragas apoya esta idea y sostiene que "los estudios sobre la comunicación de masas -aunque intereses conservadores lo pretendan disimular- se han visto siempre condicionados por la realidad comunicativa y social del contexto en que se desarrollaban" (Moragas, 1981, p.12).

Abril et al. (1989) piden una reflexión sobre el término y argumentan que "el concepto de contexto ha servido tradicionalmente de puente para relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras sociales" (1989, p. 43).

5.12.2. Convergencia de disciplinas

El protagonismo de los elementos contextuales conduce a una apertura al campo de estudio del objeto de análisis. La mayoría de los autores coinciden en el carácter “interdisciplinar” (Meyer, 2003, p. 37) o multidisciplinar del análisis crítico del discurso en cuanto se considera una perspectiva global que tiene en cuenta una multiplicidad de aspectos contextuales en el proceso de investigación.

No en vano, autores como Wodak recuerdan que las raíces del ACD se encuentran “en la retórica clásica, la lingüística textual y la sociolingüística así como en la lingüística aplicada y en la pragmática” (Wodak, 2003, p. 20).

Otros autores utilizan el término “transdisciplinar” para abordar el análisis del discurso, aunque el enfoque planteado tenga un matiz más cercano a la semiótica que a otras disciplinas de conocimiento:

El discurso se halla hoy en el punto de confluencia de distintas disciplinas, es un objeto transdisciplinariamente abordable. Hemos de tomar en cuenta, por una parte, muy diversas aportaciones parciales al estudio de los textos: filosofía del lenguaje, crítica literaria, teoría de la comunicación, sociolingüística, sociología interaccional, retórica, etc. Pero por otra parte, no renunciamos a la definición de la actividad semiótica a través de una metodología y un aparato conceptual específicos. (Abril et al., 1989, p. 248)

Meyer señala como característica del ACD la “continua retroalimentación entre el análisis y la recogida de datos”. El autor especifica que “si lo comparamos con otros métodos lingüísticos de análisis de textos, el ACD parece hallarse más próximo de las perspectivas sociológicas y sociopsicológicas, pese a que estas interfaces no se encuentren bien definidas en todas partes” (Meyer, 2003, p. 38).

Para Ramón Reig, la interdisciplinariedad constituye la base de la Teoría práctica, uno de los pilares del estructuralismo. Según este autor, se hace necesaria la metodología estructural para vencer al analfabetismo funcional y para ello recurre a un texto de José Luis Sampedro en el que se abordan algunos de los principales problemas que acucian a la sociedad actual: “Sampedro interrelaciona en su reflexión varios elementos: ley o derecho, economía, sociedad, poder, mundo mediático articulado con el poder y con la economía, ideología, conceptos filosóficos como el de libertad. Eso es una metodología estructural” (2011, p.21).

¿Y cuáles son los fines de esta perspectiva? Reig también lo expone de una manera contundente: “Lo que está detrás de lo aparente” (2011, p.22).

Nuestra investigación carecería de sentido si no ahondásemos en el contexto que provoca unos determinados contenidos en ausencia de otros. ¿Por qué estos textos? ¿Por qué esta historia? ¿Por qué estos personajes? ¿Quién decide los contenidos? ¿Qué intereses podríamos encontrar detrás de un manual escolar?

“El enfoque estructural exige, por tanto, observación, análisis, capacidad crítica, inconformismo y transgresión”, señala Reig (2011, p.23).

Ante las críticas que simplifican el enfoque reduciéndolo al marxismo, Reig realiza un recorrido histórico por los pensadores que podrían vincularse al estructuralismo: Tales, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito, Parménides, Empédocles, Demócrito, Hegel, Marx, Darwin, Freud, Morin, etc. (2011, p.25).

5.12.3. Hacia un análisis cualitativo

Afirma Bardin que, mientras el análisis cuantitativo se basa en “la frecuencia de aparición de ciertos elementos en el mensaje”, el análisis cualitativo se fundamenta en otros indicadores: “por ejemplo, la *presencia* (o la *ausencia*) puede ser un índice tan fructífero (o más) que la frecuencia de aparición” (Bardin, 2002, p. 87).

Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio, nos interesan las unidades de sentido. Consideramos que puede ser más riguroso y pertinente para el tipo de investigación que realizamos un análisis cualitativo, ya que entendemos que la identificación del héroe no parte tanto del número de veces que es nombrado en el texto, sino sobre todo de cómo aparece en el mismo (la ausencia/presencia es en este caso más significativa, la sintaxis, la gama semántica a la que se vincule, la imagen que proyecte a través de elementos paratextuales, etc.).

Jensen y Jankowski defienden la idea de que el enfoque cualitativo ha tardado más en implantarse y aceptarse porque la tradición en los estudios comunicativos ha sido eminentemente cuantitativa (2003, pp.11-12). Para estos autores, “los enfoques cualitativos examinan la producción de significado como un *proceso*, que se contextualiza y se integra inextricablemente con las más amplias prácticas sociales y culturales” (2003, p.13).

Estos autores sostienen que “la distinción cualitativa-cuantitativa, en un sentido estricto, pierde su importancia en el plano de las estructuras teóricas, aunque las tradiciones cuantitativa y cualitativa tiendan a subrayar diferentes tipos de teoría. Está en la esencia del asunto el que la teoría es cualitativa, en tanto que representa una configuración de conceptos interrelacionados” (2003, p.15).

En nuestra investigación entendemos que el ACD es la metodología que puede poner en relación los distintos planos del proceso de construcción del discurso del manual escolar y puede, por tanto, proporcionarnos más información sobre nuestro objeto de estudio. El análisis cualitativo nos parece el pilar de la investigación aunque no despreciamos la aproximación cuantitativa a algunos aspectos que puedan contribuir a apoyar con mayor solidez los resultados obtenidos.

Por último, debemos aclarar que defendemos un modelo de análisis cualitativo que no esté basado en la cantidad de ejemplares que se analizan, sino en la profundidad del análisis que se lleva a cabo. Coincidimos con Atienza y Van Dijk (2010, p.69) en que encontrar un solo ejemplo de valores racistas (es el

caso que exponen) en libros aprobados, regulados y convertidos en referencia, supondría haber llegado a conclusiones significativas. Bardin también recuerda que “a veces es necesario desprenderse de la fe sociológica en la significación de la regularidad. El acontecimiento, el accidente, lo raro, tienen algunas veces un sentido muy acusado que no hay que asfixiar” (Bardin, 2002, p.89).

5.12.4. Enfoques y perspectivas

Esta tesis se enmarcaría en la perspectiva crítica, en cuanto “se pretende ampliar la conciencia crítica de las personas porque las ideologías dominantes bajo una apariencia de racionalidad ocultan unos intereses políticos particulares. Se trata de poner de manifiesto estas contradicciones y denunciar la apariencia de racionalidad que las ampara” (Rodrigo Alsina, 2001, p.152).

Como defiende Noelle-Neumann (1994, p. 75), en la ciencia social crítica el motivo de la investigación consiste en “abolir los mitos y dar poder a la gente para cambiar la sociedad radicalmente”, ya que se considera la naturaleza de la realidad social como “conflictiva y gobernada por estructuras latentes escondidas.”

Blanca Muñoz pone en valor “la penetrante capacidad de la Teoría Crítica para continuar en su proyecto ilustrado de proseguir reafirmando la aclaración racional y transformadora de la realidad” (2005, p.249).

En este sentido, la investigación conecta con la línea de la Escuela de Frankfurt, los Estudios de Economía Política y los Estudios Culturales. Según sostiene Rodrigo Alsina:

(...) Lo que pretende esta perspectiva es denunciar las estrategias de manipulación y de persuasión de los medios de comunicación, para sostener un sistema basado en la desigualdad y en el dominio de clase. En definitiva, lo que caracteriza a los medios de comunicación es que son unos instrumentos ideológicos. (2001, p.195)

Para la Escuela de Frankfurt, la cultura se hallará sometida a los intereses económicos del poder: “Así la cultura, en lugar de suponer una ampliación de las facultades sensibles e intelectuales humanas, se transforma en ideología destinada a conservar el sistema” (Rodrigo Alsina, p. 198).

La relación con los Estudios Culturales se centra en la consideración de que los medios “suministran discursos a partir de los cuales los grupos o las clases construyen una imagen de las vidas, significados, prácticas y valores de otros grupos o clases sociales y sobre su situación en relación con la globalidad” (Rodrigo Alsina, 2001, p. 205).

En cuanto a la Economía Política, establecemos conexiones en tanto “la clase dominante genera un sistema cultural que estructura una serie de valores para perpetuar su dominación, por un lado, dentro de su propia sociedad y, por otro lado, fuera de la propia sociedad con fines imperialistas” (Rodrigo Alsina, 2001, p. 202).

Dentro de la Economía Política, Rodrigo Alsina sitúa el mito de la neutralidad: “Es necesario que la gente manipulada crea en la neutralidad de las instituciones sociales clave (el poder judicial, el policial, el militar, el informativo, etc.” (2001, p. 203). Una neutralidad o apariencia de neutralidad que, como se ha mencionado a lo largo de la investigación, asociamos al ámbito educativo.

La apariencia de neutralidad se vincularía también con la perspectiva construccionista, de la que consideramos también bebe nuestro trabajo en cuanto percibimos nuestro objeto de estudio una construcción social, una “producción humana” que se ha institucionalizado (Berger y Luckmann, 1991).

Conectamos con la tesis de Abril que defiende que:

(...) La personalización, la fabricación de héroes, la puesta en drama y en mito serían, pues, algunas de las expresiones centrales de la massmediación y no, como a veces se dice, el resultado de una perversión o de un uso puramente “manipulador” de los medios”. (1997, p. 155)

Desde esta perspectiva, la manipulación recuperaría por tanto el matiz intermediador de las primeras acepciones que recoge la RAE⁴⁷ y se alejaría de la intencionalidad como motor principal de la producción discursiva.

Berger y Luckmann (1991), sin embargo, advierten sobre la manipulación ideológica que encierra el proceso de naturalización que, para ellos, está sujeto a la habituación y a la institucionalización. Rodrigo Alsina entiende que “la necesidad de legitimar el mundo social aparece cuando éste se ha de transmitir a las generaciones venideras que no han conocido el proceso de formación de la institución” (Rodrigo Alsina, 2001, p. 175).

Nos interesa, como explica Jensen, la “ambición” del estructuralismo, aquello que parte del lenguaje pero no se reduce a él.

Sin embargo, al menos en su variedad semiológica en las humanidades, el estructuralismo, en la práctica, no confinó el análisis a los aspectos formales del lenguaje poético y otros signos. La ambición consistía, todavía, en llegar a una comprensión empática e introspectiva del discurso e investigar los detalles textuales desde una amplia perspectiva hermenéutica o fenomenológica. (Jensen, 1997, pp. 22-23).

Porque, como el mismo autor justifica, “si los comunicantes y su realidad únicamente se conciben como signos *en* la comunicación, el valor explicativo del modelo para los análisis de contextos comunicativos específicos y de los efectos es, inevitablemente, limitado” (Jensen, 1997, p.23).

Por otra parte, podemos también afirmar que nuestro trabajo se enmarca en el ámbito de la educomunicación, ya que comparte sus objetivos. Aguaded afirma que “en una sociedad cada vez más mediatizada, la influencia de la comunicación y la información es lógicamente más decisiva a la hora de

⁴⁷ Del b. lat. *manipulare*.

1. tr. Operar con las manos o con cualquier instrumento.

2. tr. Trabajar demasiado algo, sobarlo, manosearlo.

3. tr. Intervenir con medios hábiles y, a veces, arteros, en la política, en el mercado, en la información, etc., con distorsión de la verdad o la justicia, y al servicio de intereses particulares.

4. tr. coloq. Manejar alguien los negocios a su modo, o mezclarse en los ajenos.

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española de la Lengua. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=manipular>

defendernos de los graves excesos de la manipulación en los medios con fines políticos”(Aguaded, p.260). A pesar de que el autor se refiere en el editorial en que se integra esta cita a la educación en medios de comunicación, entendemos que la reflexión sobre el manual escolar supone también una reflexión sobre un medio de comunicación de masas. Se trataría, como hemos mencionado, de proporcionar herramientas al alumno para que pueda desarrollar un pensamiento crítico con lo comunicación que le rodea. Coincidimos con Mario Kaplún que sostiene que la educomunicación “tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes” (Kaplún, 1998, p. 244).

5.12.5. Limitaciones

Conscientes de las limitaciones que plantearía cualquier investigación en cuanto a percepción de conocimiento coincidimos con Meyer en que “el ACD no debe entenderse como un método único, sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos y que, en cada uno de sus planos exige realizar un cierto número de selecciones” (2003, p. 35).

En este sentido, el principal objetivo de este trabajo es contribuir al debate académico con un análisis riguroso de esta parcela del conocimiento que se transmite a los jóvenes pero sin olvidar como investigadores que los resultados que extraigamos “representan una postura que, nuevamente es el resultado de un proceso discursivo” (Jäger, 2003, pp. 63-64).

A la crítica que se hace al ACD sobre su supuesta subjetividad, Wodak y Meyer recuerdan que el ACD reconoce su postura y que esta metodología se vincula con el pensamiento de Kant en cuanto niega la existencia del conocimiento puro (Meyer, 2003, p. 40). Van Dijk también defiende la transparencia que existe en cuanto a la posición que adopta el investigador de ACD: “A diferencia de otros muchos saberes, el ACD no niega, sino que explícitamente define y

defiende su propia posición sociopolítica. Es decir, el ACD expresa un sesgo y está orgulloso de ello” (2003, p. 144).

Para Van Dijk, “el saber sesgado no es intrínsecamente un mal saber” y añade que “ningún saber es objeto de tan feroces ataques debido a su supuesta falta de metodología, o al hecho de ser ésta supuestamente deficiente, como el saber crítico”. Van Dijk insiste en que “el ACD reconoce desde luego la naturaleza estratégica de estas acusaciones y considera que forman parte de los complejos mecanismos de dominación, ya que principalmente constituyen un intento de marginar y volver problemática la disensión” (2003, p.144).

5.12.6. Adecuación de la metodología al objeto de estudio

Van Dijk recoge en su artículo las contribuciones que analistas como Fairclough y Wodak han aportado a esta metodología. Así, describe el resumen los principios básicos del ACD (como se cita en Van Dijk, 1999, pp.24-25):

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social.

Si aplicamos la teoría que exponen estos autores a nuestro objeto de estudio, podemos concluir que abordamos la influencia en el pensamiento de jóvenes generaciones –hecho que podría constituir un problema social- (1), que el propio discurso establece las relaciones de poder a través del carácter legitimador del manual (2), que el relato de la historia vincula o construye la sociedad y la cultura en la que vive el estudiante (3) y que lo realiza a través de una labor ideológica (4). Asimismo, tenemos en cuenta que es un discurso histórico en cuanto a que es coyuntural (5); el enlace entre el texto y la

sociedad es mediato por una serie de actores que forman parte del sistema político, económico, educativo, etc. (6); el análisis resulta interpretativo porque nos encontramos limitados como productos de un sistema y es explicativo en cuanto pone en relación determinados elementos causales (7); además de suponer una forma de acción social, ya que parte de la idea de que existe desigualdad en el acceso al discurso, buscando la implicación del investigador para dotar de herramientas necesarias (principalmente informativas) al que se encuentra en condiciones de inferioridad (8).

5.12.7. Propuesta de Wodak, Meyer y Jäger aplicada a la investigación

Siguiendo las pautas establecidas por Jäger en el ACD (2003, pp.87-99), tras la delimitación del objeto de estudio se ha procedido a una “breve caracterización del plano discursivo” (2003, p.89). En nuestro caso nos hemos centrado en el libro de texto y en la asignatura de Historia, enmarcados en el sistema educativo.

En un segundo paso, hemos determinado y procesado el material de base, conformado por cinco manuales que se ofertan al alumnado en Andalucía, un total de 1561 documentos.

Como tercer paso, hemos realizado el análisis de la estructura, es decir, hemos procedido a “valorar el material procesado en relación con el hilo discursivo que ha de analizarse” (2003, p.89). Hemos considerado que los libros seleccionados responden a criterios de pertinencia y representatividad, ya que son ‘productos’ de editoriales de gran consolidación de España⁴⁸. La mayoría de ellas, además, pertenecen a grandes grupos de comunicación, con lo que podría presuponerse que disponen de medios y herramientas para influir en las

⁴⁸ Debemos explicar que, en un primer momento, solicitamos al Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía un listado con la implantación de las distintas editoriales en las escuelas de Andalucía ya que nuestro objetivo era analizar los libros de mayor difusión. Al no contar la Administración con estos datos, barajamos la posibilidad de extraerlos a partir de la solicitud de información en cada centro educativo. Finalmente rechazamos esta idea al considerar más útil emplear tanto el tiempo como los recursos en otros apartados que pudiesen arrojar más luz a la investigación.

decisiones de los centros educativos y, por tanto, implantarse en los colegios andaluces, tema que será abordado en futuras investigaciones.

En cuarto lugar, Jäger propone el análisis fino de fragmentos discursivos que “sean lo más característico del sector que resulte posible”, además del “análisis fino de la postura discursiva” del objeto de estudio, en este caso, del libro de texto. En nuestro caso, el análisis fino se ha relacionado con aquellos textos que ensalzan la figura del personaje histórico.

Por último, como quinto paso, este autor propone un “análisis global” en el sector elegido. “Esto significa que la totalidad de los resultados fundamentales que se hayan averiguado hasta el momento han de quedar reflejados e incorporados a las afirmaciones del hilo discursivo del periódico o del sector investigados (...)” (Jäger, 2003, pp. 88-89). Es decir, en este último escalón se procede a relacionar los resultados obtenidos en los diferentes planos discursivos para extraer conclusiones y formular nuevas preguntas. Nos situaríamos en las conclusiones de nuestra investigación, que hemos denominado relación entre los niveles micro y macro, como establece Van Dijk (1999, pp.25-26).

Jäger defiende la idea de que “cuando tengamos que trabajar con distintos elementos textuales (por ejemplo, distintos periódicos, revistas y otras cosas similares), ha de agregarse a continuación un análisis comparativo (sinóptico), en especial cuando se realiza el esfuerzo de hallar afirmaciones relativas a planos discursivos completos” (2003, p. 93).

En nuestra investigación hemos procedido al análisis individual de cada uno de los libros de texto y, a continuación, hemos realizado un análisis global con los resultados obtenidos de manera comparativa.

Por otro lado, tomamos también en consideración las observaciones preliminares de Jäger en cuanto al procesamiento de material aunque entendemos que está orientado principalmente al análisis de periódicos y

revistas. Adaptamos a nuestro objeto de estudio la guía de este autor en la obra de Wodak y Meyer (2003, pp. 91-92).

En primer lugar, procedemos a una caracterización general del libro (título, autor, editorial, ISBN, número de páginas) y a una identificación de nuestro tema principal (el héroe). El proceso de localización del héroe sigue unos criterios que defendemos en el epígrafe 8.1.1. A continuación, ofrecemos un resumen de la postura del libro de texto en cuanto a los héroes identificados.

En el procesado del material de la muestra de análisis se incluirá la justificación de la selección del personaje histórico elegido, el análisis del texto y paratexto y los temas vinculados al personaje.

Las características del lenguaje serán tenidas en cuenta. Señalamos los medios retóricos que destaca Jäger (2003, p. 92):

- Tipo y forma de la argumentación, estrategias argumentativas.
- Lógica y composición.
- Implicaciones e insinuaciones.
- Simbolismo colectivo o “figuratividad”, simbolismo, uso de metáforas, etcétera, tanto en el lenguaje utilizado como en los contextos gráficos (estadísticas, fotografías, imágenes, caricaturas, etc.
- Giros idiomáticos, dichos populares.
- Estereotipos.
- Vocabulario y estilo.

Asimismo, tenemos en cuenta las “afirmaciones ideológicas basadas en el contenido” (2003, p.92). Jäger se preguntan al final del análisis:

¿Qué noción subyacente de, por ejemplo, el ser humano puede hallarse en el artículo, o transmite el artículo?

¿Qué tipo de comprensión subyacente de, por ejemplo, la sociedad, puede hallarse en el artículo, o transmite el artículo?

¿Qué tipo de comprensión subyacente de, por ejemplo, la tecnología, puede hallarse en el artículo, o transmite el artículo?

¿Cuál es la perspectiva de futuro que establece el artículo? (2003, p.92)

Nuestra adaptación de las cuestiones formuladas por Jäger es la siguiente:

¿Qué valores transmite el personaje histórico identificado?

¿Qué ideología subyace a la elección de ese personaje frente a otro?

Por último, no debemos desdeñar otras cuestiones de interés que afecten al ámbito de nuestra investigación y que no hayan sido consideradas a priori en el diseño del análisis.

En esta investigación suscribimos las consideraciones de Wodak en cuanto al enfoque histórico del discurso dentro del ACD (2003, p. 109). Entendemos que nuestro trabajo bebe de este enfoque al ser interdisciplinar, no centrado en elementos específicamente lingüísticos, con un eclecticismo que gobierna la teoría y la metodología, incorporando herramientas útiles para la investigación procedente de los dos campos.

Consideramos además que el enfoque es “abductivo”, es decir, resulta “necesario realizar un constante movimiento de ida y vuelta entre la teoría y los datos empíricos” (Wodak, 2003, p.109). Estudiamos las variedades discursivas y “las relaciones intertextuales e interdiscursivas”, además de los temas y argumentos. El contexto histórico tiene vital importancia. Por otro lado, “las categorías y las herramientas para el análisis se definen en función de todos esos pasos y procedimientos, además de en consonancia con el problema concreto que se está investigando” (Wodak, 2003, p.110).

Necesitamos el basamento teórico pero, sobre todo, perseguimos un fin práctico. La finalidad de la investigación es contribuir a la reflexión sobre los contenidos de los manuales escolares de Historia para proceder, si se considera necesario, a una aplicación en este tipo de prácticas discursivas.

5.12.8. Propuesta de Van Dijk en nuestro análisis

El método que propone Van Dijk consiste en desgranar el discurso en distintos niveles de estructuras. Debemos atender, en primer lugar, a los temas, que él denomina *macroestructuras semánticas*, que son “las que organizan globalmente el significado del discurso” (1999, p. 31).

La inclusión u omisión de determinados temas constituye un primer nivel de análisis interesante. Investigar sobre quién o quiénes controlan la *macroestructura semántica* es tarea esencial para determinar si existe un interés de autopresentación positiva por parte de este grupo dominante. En nuestro trabajo nos parece necesario analizar quién decide sobre estas *macroestructuras*, es decir, si corresponde en exclusiva al Gobierno que define el sistema educativo o si las casas editoriales que elaboran los manuales participan en este proceso de elección.⁴⁹

En segundo lugar, debemos tener en cuenta los *esquemas discursivos* (*superestructuras*, *esquemas textuales*). Para Van Dijk, estos elementos responsables de la forma parecen menos relevantes y, sin embargo, pueden ser determinantes para resaltar o hacer pasar desapercibida una información.

El simple hecho de que una información sea transmitida en un titular o en una conclusión consigue asignar a tal proposición una posición más conspicua en los modelos de acontecimiento o en las representaciones semánticas, y hacer que sea información mejor memorizable, y en consecuencia, más persuasiva. (Van Dijk, 1999, pp. 31-32)

El *significado local* es otro de los parámetros considerados por este autor, que se refiere principalmente al nivel de coherencia entre las distintas proposiciones. Las presuposiciones a partir de elementos implícitos o explícitos forman parte de esta categoría. “Proporcionar muchos detalles sobre un aspecto de un acontecimiento, y no proporcionarlos sobre otros, es otra

⁴⁹ No excluimos, desde luego, a otros actores que influyen en el discurso, pero nos ceñiremos en nuestro análisis a los dos señalados.

manera semántica de orientar los modelos mentales de los usuarios del lenguaje” (1999, p. 32).

Por último, propone el autor tener en cuenta el estilo (en lo que se refiere a estructuras léxicas y sintácticas) y los recursos retóricos. Estos últimos juegan un importante papel como enfatizadores o difuminadores de determinados conceptos.

Queda excluido de esta investigación el análisis de los actos de habla que plantea Van Dijk, ya que no analizamos el discurso en el contexto del aula. La entonación, por ejemplo, que da un profesor a una determinada frase, ejercería influencia en la recepción del discurso y, probablemente, diferiría de la que le concede otro docente.

Asimismo, debemos añadir que las posibilidades de interacción en el proceso comunicativo son también objeto de estudio en el marco del ACD. El sistema educativo imperante en España coloca al alumno en una posición pasiva en cuanto a la recepción de los mensajes que llegan a través de los libros de texto.

Tanto en el plano local como en el global del análisis del significado, asistimos con frecuencia a una estrategia general de “presentación positiva de uno mismo y de presentación negativa del otro”, estrategia mediante la cual se destacan nuestras buenas cosas y las malas de los otros, mientras se quita importancia a nuestras malas cosas y a las buenas de los otros” (Van Dijk, 2003, p. 154). Este rasgo será también analizado en esta investigación.

5.12.9. Técnicas de análisis de contenidos

Conscientes de las limitaciones que presenta el uso de una sola metodología nos parece interesante aproximarnos a la idea de triangulación metodológica que defienden autores como Vicente Mariño (2006) en el campo de estudio de

las Ciencias Sociales y, en concreto, en el ámbito de los trabajos sobre mensajes en medios de comunicación de masas.

Vicente Mariño apuesta por la utilización en un mismo trabajo del análisis de contenido y análisis crítico del discurso. Afirma que aunque en ocasiones se las presenta en confrontación (por los principios deductivo e inductivo que contienen) existe una gran relación entre ellas, además de una potencial complementariedad que podría contribuir a proporcionar mayor solidez a cualquier investigación (Vicente Mariño, 2006, p.5).

Por tanto, una vez planteados los pilares del análisis crítico del discurso, se hace necesaria una aproximación teórica a la base del análisis de contenido. Para ello, recogemos las definiciones de autores como Piñuel y Gaitán o Bardin:

Análisis de Contenido se llama actualmente, en sentido amplio, al conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel y Gaitán, 1995, p. 511)

El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones. No se trata de un instrumento, sino de un abanico de útiles; o más exactamente de un solo útil, pero caracterizado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy extenso: las comunicaciones. (Bardin, 2002, 23)

Nos interesa principalmente esta última aproximación de Bardin al análisis de contenido en cuanto lo entiende como “abanico de útiles” o “útil”.

Para esta autora, cuando el objetivo de un trabajo es “desenmascarar la axiología subyacente en los manuales escolares”, los procedimientos de análisis de contenido entiende que deben ser “obligatorios” (Bardin, 2002, pp. 23-24).

Esta metodología no está exenta, como ocurre con prácticamente todos los métodos que pretenden analizar las Ciencias Sociales, de críticas vinculadas a la subjetividad del analista. En defensa de esta posible carencia, Bardin arguye que “en tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad” (Bardin, 2002, p. 7). La autora defiende la superación de la incertidumbre como uno de los objetivos del método de análisis de contenido: “¿Eso que creo ver en el mensaje, está efectivamente contenido en él? ¿Y esta “visión” completamente personal, puede ser compartida por otros? En otros términos, ¿mi lectura es válida y generalizable?” (Bardin, 2002, p. 21).

Bardin resalta el proceso de inferencia que existe en esta metodología: “El analista es como un arqueólogo. Trabaja a partir de restos: los “documentos” que puede encontrar o suscitar (Bardin, 2002, p.29). Insiste en que “lo que se trata de establecer cuando se hace un análisis, de manera consciente o no, es una correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas (ej. conductas, ideologías, actitudes) de los enunciados” (Bardin, 2002, p. 31).

Piñuel y Gaitán señalan la necesidad de pertinencia: “el análisis de contenido de un texto sólo puede reclamarse un discurso científico (otro tipo de texto o mejor meta texto) si además se adecúa a la clase de corpus textual o material de análisis del que se parte” (1995, p. 520).

En la misma línea, Laurence Bardin afirma que resulta más pertinente “hablar de análisis de contenidos” (2002, p.23). Esta autora explica que “en el análisis de contenido no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables (Bardin, 2002, p. 23).

La autora insiste en que esta técnica, salvo en algunos usos, “es necesaria inventarla cada vez o casi” (Bardin, 2002, p. 23).

Se requiere, por tanto, el diseño específico de un análisis de contenido para cada corpus investigado. Esto no significa, como defienden Piñuel y Gaitán (1995) que no pueda o deba ser contrastado por otros análisis.

En cuanto al proceso en esta aplicación metodológica, los autores distinguen diferentes etapas. Para Piñuel y Gaitán, existe una primera fase en la que se plantean conceptos de partida:

Se suele requerir la elaboración previa de un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco teórico, de unas hipótesis y de unos objetivos que constituyen la base del procedimiento de normalización de la diversidad superficial del corpus o material de análisis, con vistas al registro de los datos, a su procesamiento estadístico y/o lógico y a su posterior interpretación. (Piñuel y Gaitán, 1995, p. 519)

Los pasos que distinguen estos autores son “a) Selección de la comunicación que será estudiada b) Selección de las categorías que se utilizarán c) Selección de las unidades de análisis d) Selección del sistema de recuento o de medida.” (Piñuel y Gaitán, 1995, p. 520)

Para Bardin, las fases del análisis de contenido son tres: “1) El preanálisis 2) El aprovechamiento del material 3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación” (2002, p. 71).

5.12.10. Adecuación del análisis de contenidos a nuestra investigación

Nuestra muestra cumple los criterios que describe Bardin como necesarios para el análisis de contenido (Bardin, 2002, pp. 72-73):

- Regla de exhaustividad. Se tienen en cuenta todos los elementos del corpus desde un punto de vista riguroso. Es decir, no se olvida ni se descarta ningún manual por “dificultades de acceso”, por ejemplo. La selección sigue un criterio

representativo teniendo como principal guía la tradición y trayectoria de las editoriales.

- Regla de representatividad. La elección de la muestra es “una parte representativa del universo de partida” (2002, p. 75). El universo está constituido por once manuales. La elección se debe a la relevancia de las casas editoriales que elaboran estas publicaciones.

- Regla de homogeneidad. “Los documentos escogidos deben ser homogéneos, es decir, obedecer a unos criterios de selección precisos y no presentar excesiva singularidad respecto a los criterios de elección” (Bardin, 2002, p.75). Tras una lectura superficial, los manuales escogidos no parecen mostrar ninguna excepcionalidad. En una fase posterior, los propios resultados de la investigación han corroborado el seguimiento de esta regla porque existe una gran similitud en la mayoría de los contenidos analizados.

- Regla de pertinencia. “Los documentos escogidos deben ser adecuados como fuente de información con arreglo al objetivo que suscita el análisis” (Bardin, 2002, p. 73). La autora se pregunta sobre los elementos del texto que hay que tomar en cuenta para el análisis y concluye que “la elección de unidades de registro y de contexto debe responder de manera pertinente (pertinencia en relación a las características del material, pertinencia frente a los objetivos del análisis)” (2002, p. 79).

Siguiendo a Bardin, “hacer un análisis temático consiste en localizar los ‘núcleos de sentido’ que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido” (2002, p. 80). En el proceso de descomposición del texto para nuestra investigación se ha elegido al “personaje” como unidad de registro, como sugiere Bardin en el análisis de los manuales escolares (2002, p. 81).

6. CONTEXTO: UN ACERCAMIENTO A LA ESTRUCTURA EDITORIAL EN ESPAÑA

No existe todavía ninguna planificación estatal de la formación sin que las asociaciones empresariales hagan a los representantes del Estado sus objeciones y recomendaciones. De este modo atienden a sus necesidades de gente dócil.

Vicente Romano

6.1. Breve aproximación al paisaje editorial

Además del marco político-legislativo que condiciona las pautas que debe tener una publicación para convertirse en libro de texto, consideramos interesante aproximarnos a la estructura editorial en España, principalmente a las casas editoriales de los manuales que analizamos en este trabajo, a través de la Estructura de la Información bajo la perspectiva de la Economía Política.

Como señala Martínez Alés, “la preocupación por los aspectos económicos del libro es reciente” (2001, p. 109) ya que, tradicionalmente, se ha vinculado este producto a aspectos literarios e intelectuales.

El constante crecimiento de las editoriales españolas, por un lado, y la progresiva implantación de lo que viene en denominarse sociedad del ocio, que ha incrementado el tiempo libre y la necesidad de cubrirlo, por otro, provocaron el surgimiento de las llamadas industrias culturales (cine, música, televisión, etcétera) y, con ellas, la atención en los problemas económicos. (Martínez Alés, 2001, pp. 109-110)

El autor considera que existe una permanencia estructural en este sector y que resultan pertinentes las investigaciones desde esta perspectiva porque “se convierte en una auténtica industria (que, como tal, requiere una acción estratégica de apoyo por parte de los poderes públicos) que es fuente de riqueza cuantitativa y cualitativa para la colectividad” (Martínez Alés, 2001, p. 110).

Según Martínez Alés, a principios del siglo XX no había en España más de 60 editoriales (2001, p. 110). El informe titulado *El sector del libro en España 2013-2015*, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) cifra en 3109 (en el año 2015) las editoriales que se encuentran en activo (Informe MECD, 2015, p.10).

Este informe explica en su página 11 que el sector editorial español se consolida como un importante “motor económico” dentro del ámbito cultural. De hecho, la aportación al Producto Interior Bruto dentro del conjunto de actividades culturales en España es del 38.1%.

Dentro de los productos que más contribuyen a consolidar la ‘buena salud’ de las editoriales, se encuentran los libros de texto. Tal es la importancia de los manuales escolares en el sector editorial que los informes que se hacen al respecto contemplan de manera detallada este producto e incluso utilizan categorías como “libros no de texto” (Informe MECD, 2015, p.34) para abordar algunos aspectos vinculados a este sector.

Según muestra la presentación de este Informe 2015, de cada 100 euros facturados, 54 provienen de la venta de libros de texto y literatura y de cada 100 ejemplares vendidos, 25 son libros de texto.

Además, el documento (2015, p.19) señala que el libro de texto ha sido el subsector que ha experimentado un mayor crecimiento en el año 2014 (+15.9%).

Por otro lado, en cuanto a precio por ejemplar, los datos que arroja la investigación sitúan el precio medio del libro de texto en 22,03 euros. Esta cifra supera el precio medio del libro: 20,67 euros (Informe MECD, 2015, p.27).

En cuanto a la facturación, el estudio se basa en los datos publicados por la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE) que indican que “en 2013 se vendieron 39,2 millones de ejemplares de este

subsector, con una facturación de 726,29 millones de euros, registrando un descenso en las ventas del 9,57” (Informe MECD, 2015, p.30).

El gasto medio por alumno en el curso 2013-2014 fue de 91,15 € -101,24 € en el curso anterior-. Esta cifra supone un descenso de 10,09 € -casi un 10% menos- respecto al gasto medio registrado en el curso anterior. Estos resultados se han visto influenciados, según ANELE, por la reducción de las ayudas para la adquisición de libros y el descenso en el número de libros que adquieren los alumnos, que se ha reducido un tercio en los últimos cinco años. (Informe MECD, 2015, p.31)

La bajada en la facturación no disminuye, sin embargo, la importancia del aporte de los manuales escolares a la facturación global. Como apunta el informe en la página 32:

A pesar de su bajada en facturación, los libros de Texto no universitario aportaron, según datos de Comercio Interior del Libro en España, la tercera parte de la facturación global del sector en 2013 (33,3%). Los libros de esta materia unidos a los de Literatura, Infantil y Juvenil, y Ciencias Sociales y Humanidades representan el 77,6% del total de la facturación.

Además, cabe destacar, según este trabajo, que la contribución de los libros de texto a la facturación global sería todavía mayor en el caso de las “editoriales muy grandes”: “Las editoriales muy grandes superan estos porcentajes medios en Literatura (29,0%) y Texto no Universitario (48,0%)” (Informe MECD, 2015, p.33).

Los datos más recientes sobre la producción editorial recogidos al cierre de la edición de esta tesis son los publicados por la Agencia del ISBN y la Federación de Gremios de Editores de España que sitúan en 81.391 títulos los libros publicados en 2016 en todos los formatos y lenguas en España.

Con respecto a la temática, la tendencia del libro de texto sigue consolidándose ya que la Agencia del ISBN y FGEE apuntan que el 22,8% son libros infantiles, juveniles y didácticos. La Federación de Gremios de Editores de España

explica a través de una nota de prensa en su página web⁵⁰ las razones de esta tendencia al alza:

Como ya ocurriera en los últimos dos años, esta categoría ha seguido registrando el mayor número de libros como consecuencia, entre otros factores, a la edición de nuevos libros de texto y materiales didácticos para adaptar sus contenidos a los nuevos currículos LOMCE.

6.2. Concentración empresarial como característica dominante

El informe del Ministerio de Educación de 2015 señala que un 29,9% de las editoriales españolas pertenecen a un grupo empresarial: “Según datos de la FGEE, solo⁵¹ el 29,9% de las editoriales españolas pertenece a algún grupo empresarial, lo que hace que el sector editorial español esté configurado mayoritariamente por pequeñas y medianas empresas” (Informe MECD, 2015, p.30).

En 2001, Martínez Alés en su artículo sobre la industria cultural española afirmaba que se puede observar una tendencia creciente hacia la concentración, “especialmente a partir de 1997”:

Durante el período 1990-1999, la integración casi se ha duplicado. En 1999, el 26 por 100 de las empresas declaran pertenecer a un grupo editorial. Esto significa una concentración que todavía es inferior a la media europea. De hecho, esas 164 empresas que están integradas en grupos editoriales vienen a significar un 60 por 100 de la facturación total, cuando la media europea está cercana al 80 por 100. (Martínez Alés, 2001, p. 111)

En la misma línea, autores como Reig detallan cómo algunas editoriales españolas, que en apariencia compiten en el mercado, pertenecen a un mismo

⁵⁰ Federación de Gremios de Editores de España (2017). El sector editorial español publicó 81.391 títulos en 2016 [nota de prensa] Recuperado de <http://federacioneditores.org/notas-prensa.php>

⁵¹ Obsérvese el uso del adverbio ‘solo’ en la información proporcionada por el Ministerio de Educación. Parece existir una intención por parte del Gobierno en destacar que es una cifra pequeña (que “solo” es el 29.9 por ciento, que España se encuentra por debajo de la media europea en cuanto a concentración empresarial, etc.). No se destaca, por ejemplo, que es una cifra que va en aumento.

dueño. Véase el ejemplo del Grupo PRISA, que ha sido propietario de editoriales como Alfaguara, Taurus, Santillana o Aguilar, entre otras (Reig, 2011, p. 215). Debemos puntualizar que en 2014, tal y como publica el diario *El País*, PRISA vendió a Penguin Random House, del grupo Bertelsmann, los sellos Alfaguara, Taurus, Aguilar, Suma de Letras, Punto de Lectura, Altea, Fontanar y Objetiva⁵². Además, Penguin Random House, al cierre de la edición de esta tesis, compra Ediciones B, división editorial del Grupo Zeta, alcanzando posiciones más destacadas en el sector editorial en español, según informa el mismo diario⁵³. Por otro lado, debemos también destacar que en el momento actual (abril 2017) PRISA tiene en venta la editorial Santillana. Al cierre de esta edición no se conoce el nombre de ningún posible comprador (véase la información ampliada en pp.183-184).

En el caso de las editoriales orientadas principalmente a la elaboración de libros de texto, la mayoría de los estudios e investigaciones corroboran esta tesis de tendencia a la concentración.

Martínez Bonafé afirma que, según datos del Ministerio de Educación y la Asociación de Editores (ANELE), “dos grandes oligopolios- el Grupo Anaya y el Grupo Santillana- se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total” (2008, p.67). Añade que “se produce un proceso creciente de concentración e internacionalización de la oferta en menos y más potentes grupos empresariales”.

López Facal (2010) recuerda a través de Segura (2001) el estudio sobre la difusión y contenido de los libros de texto de Historia publicado por la Fundación Bofil, en el que se constataba que el sector editorial de libros de texto se encuentra en pocas manos.

⁵² Véase *El País* (19 de marzo de 2014). Santillana vende Ediciones Generales a Penguin Random House para centrarse en el área educativa. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/19/actualidad/1395253213_130695.html

⁵³ Geli, C. (8 de abril de 2017). La compra de Ediciones B por Penguin Random House aprieta la pugna por el liderazgo editorial en español. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2017/04/07/actualidad/1491551416_171535.html

(...) Salvo en el País Vasco, donde la editorial Erein alcanza cuotas superiores al 30% del mercado (y no se puede identificar a esa editorial con el nacionalismo radical), en las demás Comunidades Autónomas el mercado editorial está totalmente en manos de grandes editoriales: Vicens Vives, Santillana, SM y Anaya que acaparan más del 70% de las ventas y llegan hasta el 90% o más al sumar otras con menor cuota de mercado (Ecir, Oxford, Editex, Teide...) que al igual que las grandes editan los mismos textos para toda España, con un pequeño anexo de contenidos para cada una de las CC AA. El porcentaje que ocupan los contenidos propios de cada Comunidad están muy por debajo del máximo admitido por la legislación vigente. (López Facal, 2010, p. 20)

En el contexto de crisis económica en España a partir de 2008, según publica el diario *El País*, la tendencia ha sido la concentración y la absorción por parte de grupos mayores para evitar la quiebra provocada por la crisis económica en general y por la crisis que sufre especialmente el sector de los libros en papel.

La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) ha hecho público los datos de pérdidas en el sector entre 2008 y 2011, que asciende a un 18%⁵⁴. En este contexto de pérdidas, resulta significativo señalar que la caída podría haber sido más estrepitosa si no se hubiera tenido en cuenta los índices de venta de libros de texto. Como comenta este artículo de *El País*, “la caída no fue mayor gracias a los libros de texto, y por una coyuntura especial e irrepetible: la renovación de varios títulos en cuatro cursos”. Este dato pone de manifiesto la rentabilidad económica que suponen los libros de texto para las empresas editoriales.

En definitiva, en esta investigación ha de entenderse el libro de texto no solo como un producto ideológico-educativo, sino también como un producto económico que supone una importante fuente de ingresos para las empresas editoriales. El cariz económico por tanto, debe quedar subrayado.

⁵⁴ Véase Manrique Sabogal, W. (3 de julio de 2012). La industria del libro en España cae un 18% durante la crisis. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2012/07/03/actualidad/1341316842_115920.html

Como sostiene Reig (2011), si trazáramos una relación entre las editoriales españolas y sus dueños, observaríamos el enorme grado de dependencia que existe a los grandes grupos de comunicación.

Para Reig, “la situación es grave porque en España son más de 60.000⁵⁵ los títulos que se editan al año y las librerías no dan abasto a tanta oferta, de manera que priorizan los títulos que envían las editoriales grandes, que no necesariamente son los mejores, en muchas ocasiones es al revés” (Reig, 2011, pp. 260-261). Además el autor afirma que los sistemas de producción y promoción también benefician a las grandes empresas que “activan toda su artillería para que un libro ‘de la cuerda’ llegue a manos de todos y todos lo conozcan” (2011, p. 261).

6.3. Análisis estructural de las editoriales de la investigación

6.3.1. Anaya

La editorial Anaya pertenece a uno de los grupos más importantes de comunicación a nivel mundial. Desde diciembre de 2002 forma parte de Hachette Livre y, por tanto, del grupo Lagardère:

El Grupo Natexis Banques Populaires adquiere las empresas que formaban Vivendi Universal Publishing, creando el Grupo Editis que las integra hasta la autorización de la Comisión Europea para la adquisición parcial por el grupo Lagardère, lo que se produce en enero de 2004, pasando Grupo Anaya a formar parte del Grupo Hachette Livre.⁵⁶ (Grupo Anaya, 2017)

El grupo Lagardère es una de las principales empresas de comunicación europeas que se dedica también a la industria aeronáutica y armamentística y

⁵⁵ Los datos del año 2016 confirman un aumento en el número de títulos, 81.391, como hemos mencionado en el epígrafe anterior. Federación de Gremios de Editores de España (2017). El sector editorial español publicó 81.391 títulos en 2016 [nota de prensa] Recuperado de <http://federacioneditores.org/notas-prensa.php>

⁵⁶ Véase la historia de la propiedad del grupo en la página oficial del grupo Anaya. Anaya (2017). Quiénes somos. Recuperado de <http://www.anaya.es/cgi-bin/principal.pl?carga=/html/quienes.html>

que se encuentra relacionada, como ocurre con los grandes grupos mediáticos, con otros gigantes de la comunicación, en este caso con el grupo Hearst Corporation⁵⁷.

Lagardère, afirma Ramón Reig, desarrolla su actividad en distintos ámbitos. En el campo mediático, a través de Hachette; en el sector aeronáutico, con EADS; en el armamentístico a partir de Matra y en el automovilístico, bajo el sello de Renault (Reig, 2011, p.257). El grupo Anaya, por tanto, forma parte de la telaraña mediática (Reig, 2010) en la que se ven envueltos prácticamente todos los grupos de comunicación.

El grupo Anaya fue fundado como una editorial especializada en libros de texto en Salamanca por Germán Sánchez Ruipérez en 1959, según explica el grupo Hachette en su página oficial. En la actualidad, su actividad no se reduce a libros de texto, sino que abarca otros sectores en el ámbito de las publicaciones universitarias, profesionales, literarias o humanísticas (Hachette, 2017⁵⁸).

Anaya desarrolla su trabajo también en América Latina, especialmente en México y cuenta con veinte sellos editoriales: Algaida editores, Alianza Editorial, Anaya, Anaya ELE, Anaya Infantil y Juvenil, Anaya Multimedia, Anaya Touring, Barcanova, Bóveda, Bruño, Cátedra, Edelsa, Larousse España, Larousse México, Pirámide, Grupo Editorial Patria, Salvat, Tecnos, Vox y Xerais (Hachette, 2017).

El grupo Hachette, según la versión oficial de la compañía, nace en 1826 cuando Louis Hachette inaugura la librería Brédif en las proximidades de la Universidad de la Sorbona de París. Los orígenes de este grupo se hallan muy vinculados al objeto de esta investigación, pues los materiales educativos y, especialmente los libros de texto, fueron grandes impulsores del negocio

⁵⁷Véase Quiñonero, J.P y Rodríguez, P. (1 de febrero de 2011). Hearst compra a Lagardère todas sus revistas internacionales. ABC. Recuperado de <http://www.abc.es/20110201/medios-redes/abcp-hearst-compra-lagardere-todas-20110201.html>

⁵⁸ Hachette (2017). Fechas clave. Recuperado de <http://www.hachette.com/es/presentacion/datos-clave>

emprendido por este librero. La fecha de 1833 aparece subrayada por el propio grupo pues supuso un importante punto de inflexión para la empresa. En este año, explica la página web, Louis Hachette demuestra ser el único librero en Francia en hacer frente a un pedido de un millón de libros de texto que encarga el Estado a raíz de la aprobación de la Ley Guizot, que obligaba a la apertura de una escuela primaria por municipio en Francia (Hachette, 2017).

A este trabajo, le siguen nuevas alianzas y proyectos que continúan ofreciendo impulso a la empresa. Estos son, entre otros, el acuerdo con siete compañías ferroviarias para la creación y explotación de librerías ubicadas en estaciones de tren (*Bibliothèques de Gare*) en 1852 o la edición de un diccionario que se publica por primera vez en 1863. En las librerías de las estaciones se podían encontrar las primeras guías turísticas (primero conocidas como Guides Joanne y más tarde, a partir de 1919, como Guides bleus), novelas de autores como Charles Dickens o Georges Sand y publicaciones de la *Bibliothèque Rose* (Hachette, 2017).

Tras el fallecimiento de Louis Hachette en 1864, la empresa había conseguido tomar una posición ventajosa en la edición y distribución de publicaciones en Francia. A finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, la compañía que fundó Hachette no hace más que incorporar nuevos socios. En 1914 se produce la adquisición de Hetzel, la editorial de Julio Verne. En 1953 el también editor Henri Fiipacchii que trabaja para Hachette crea Livre de Poche dentro de Libraire Hachette (nombre de la compañía desde 1919). Según la versión oficial de la web, en 1954 es la editorial Grasset & Fasquelle la que se une a la empresa francesa. En 1958 lo hace Artème Fayard y en 1961 la editorial Stock. En 1978, con el nombre (desde un año antes) de Hachette S.A., crea una unidad de distribución.

El año 1980 supone otro punto de inflexión importante para la compañía, con la entrada en escena de Lagardère. En 1980, Jean Luc Lagardère compra Hachette S.A. a través del grupo MATRA, una sociedad que, según publica el

diario *El País* el 15 de marzo de 2003⁵⁹, el magnate francés diversificó, “implicándola en las telecomunicaciones civiles, satélites, la construcción de metros y coches sin perder su contacto con el mundo militar: electrónica y misiles, sobre todo”.

En 1988, según la página oficial del grupo, “la editorial española Salvat se une a Hachette S.A.” y en 1993 lo hace Calmanne Lévy. En 1995 se crea Hachette Collections, que se convertirá, según se explica también en esta web, en el segundo editor de fascículos a nivel mundial. En 1996 se une el grupo Alexandre Hatier y en 1998, Orion y Cassell (británico). En 2000 lo hace el grupo polaco Wiedza y Zycie y en 2001 se incorporan el español Bruño y Octopus (británico). En 2003, Larousse, Armand Colin y Dunod (francesas) y Anaya (española) se suman a Hachette. En 2004 las nuevas adquisiciones son: Headline, Hodder & Staughton, John Murray, Hodder Children’s Books, Hodder Education, Hodder Headline y Australia New Zealand (Hachette, 2017).

En 2006, informa la compañía que la estadounidense Time Warner Book Group se une a Hachette Livre. Esta empresa está compuesta por Warner Books (que pasará a llamarse Grand Central Publishing), Little, Brown and Company, Little, Brown Books for Young Readers, Bulfinch Press, Warner Faith, Center Street y Time Warner Audio Books. En 2007 las británicas Piatkus y Philip Allan, la francesa Pika y la mejicana Patria se incorporan. En 2008 Hachette adquiere el 100% de Les deux terres y el 60% de la editorial de Astérix, Éditions Albert René (el 40% restante lo adquirirá en 2011). Además, el mismo año se crea Hachette India. En 2009 continúa la expansión por Asia a través de la creación de una compañía en China junto a Phoenix Publishing & Media Group (PPMG). Se llega también a un acuerdo con la Librairie Antoine en Líbano en la creación de una empresa y se pone en marcha la filial de distribución en Canadá (Hachette, 2017).

⁵⁹ Martí, O. (15 de marzo de 2003). Muere el gran empresario francés Jean –Luc Lagardère. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2003/03/15/economia/1047682817_850215.html

En 2011 Hachette Livre comienza a participar en el grupo ruso Azbooka-Atticus con un 25% (en 2014 amplía a 49%). En 2013, salvo el sello infantil y juvenil, Hachette Book Group se hace con Disney Hyperion (se llamará Hachette Books). La editorial Constable & Robinson entra a formar parte de Hachette UK. Quercus también se une al grupo a través de Hodder & Stoughton (Hachette, 2017).

6.3.2. Vicens Vives

El caso de la editorial Vicens Vives es diferente a la editorial Anaya, pues se trata de una empresa orientada a la producción editorial y con dedicación exclusiva a la elaboración de material didáctico.

Vicens Vives está especializada en la producción de material escolar para los distintos niveles de enseñanza. De hecho, su lema, como indica la versión oficial de la compañía, es 'Plena dedicación a la enseñanza'. Según informa la página web de la editorial, el fundador fue el historiador, investigador, docente, escritor y editor Jaume Vicens Vives. Un artículo de Carles Geli publicado en el diario *El País* el 11 de febrero de 2010, sin embargo, señala que la editorial fue fundada por sus sucesores⁶⁰.

La editorial se vincula a la figura de Jaume Vicens Vives, considerado uno de los principales referentes en la historiografía española. En palabras de Borja de Riquer i Permanyer⁶¹:

⁶⁰ Véanse Geli, C. (11 de febrero de 2010). Vicens Vives era otra historia. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/02/11/cultura/1265842801_850215.html y Editorial Vicens Vives (2017). Quiénes somos. Recuperado de <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=2554>

⁶¹ Como explica este autor, las palabras se extraen de un texto que "es la reproducción casi literal de la conferencia titulada 'Jaime Vicens Vives, un intelectual comprometido en la España de los años cincuenta', pronunciado en el Palacio del Condestable de Pamplona, el 12 de enero de 2011, dentro del ciclo titulado 'In memoriam Jaume Vicens Vives. Política, economía y cultura en la España de los años cincuenta', organizado por la Universidad Pública de Navarra, la Asociación Española de Historia Económica y el Instituto Gerónimo de Uztáriz" (2010, p.105).

Fue, sin duda, el que más influyó en la renovación de la historiografía española en el siglo XX. Fue el que con más tenacidad y eficacia propugnó y practicó la necesidad de abrirse a las nuevas corrientes universales y acabar con la autarquía cultural y científica. Y porque, además, todo eso lo hizo en unas circunstancias tan difíciles como las de los años 40 y 50, en plena postguerra. (2010, p. 105)

Vicens Vives abrió nuevas vías de estudio y entendió, como explica Borja de Riquer, una historia que impulsaba la escuela francesa de *Annales*, con visiones cercanas a las de historiadores europeos.

Vicens apostó por la renovación historiográfica, por un cambio radical que reincorporase España a los aires intelectuales de Europa Occidental, pese a la precariedad de medios y el gran coste de capital humano que supuso el exilio republicano. Consideraba que la historiografía española de postguerra no sólo era ultraconservadora, sino también notoriamente castellanista, y que estaba al servicio de la política cultural y de la ideología del régimen franquista. Por ello criticó la nueva ortodoxia antiliberal que se estaba imponiendo, censuró el esencialismo ideológico que se apreciaba en los ensayos centrados en «el ser de España» y los escritos realizados en clave psicologista y meta-histórica. (Riquer, 2010, p. 110)

Además de una extensa obra con la historia como eje principal, Vicens Vives escribió trece libros de texto y tres atlas históricos. Cuando accede a la cátedra universitaria, explica Riquer, prioriza su labor investigadora (Riquer, 2010, p. 108).

Este prestigio que acompaña a la figura de Jaume Vicens Vives es aprovechado por la editorial para lanzar desde la versión de su página web una imagen profesional de la compañía. La objetividad, en este sentido, se muestra como un valor vinculado al trabajo de Vicens Vives, tanto a la editorial como al historiador. Obsérvese en las siguientes frases extraídas de la presentación de la compañía en la web:

Esta total dedicación a la enseñanza tiene su origen en la vigorosa personalidad de su fundador Jaume Vicens Vives, historiador, escritor, docente y editor. Los criterios de independencia, imparcialidad y objetividad, marcaron tanto sus obras como su trayectoria vital en los múltiples cargos que desempeñó como catedrático de Historia,

miembro de la Real Academia de las Buenas Letras de Barcelona y miembro del Comité para el Progreso de las Ciencias Sociales de la UNESCO. (Vicens Vives, 2017)

Editorial Vicens Vives ha mantenido aquella voluntad original por elaborar los mejores libros y materiales educativos basados en la objetividad y en la pedagogía más avanzada. (Vicens Vives, 2017)

La editorial catalana trabaja desde delegaciones repartidas por varios continentes. En América y en Europa cuenta con oficinas en prácticamente todos los países. En África tiene presencia en la zona norte y al continente asiático llega a través de su delegación en Japón, como explica en su página oficial.

6.3.3. SM

El grupo SM, perteneciente a la Fundación SM, se orienta a la producción de publicaciones dirigidas principalmente a un público infantil y juvenil. El grueso de su actividad se centra en la elaboración de libros de textos, libros de literatura infantil y juvenil y libros religiosos (Grupo SM, 2017⁶²).

En 1938 en la ciudad de Vitoria se registra Ediciones SM (Sociedad de María) aunque el origen de la editorial puede situarse en 1918, cuando un grupo de profesores marianistas decide “recoger en volúmenes sus apuntes y manuales de enseñanza” (Grupo SM, 2017).

A partir de 1945 se traslada la sede a Madrid (se había creado la imprenta Ediciones SM en Madrid en 1939). La década de los cincuenta supone una etapa de expansión para la empresa: primera serie completa de textos, primera escala de mandos en la empresa e introducción del color (según informa el grupo, en los libros de texto de enseñanza media, los alumnos españoles tendrán por primera vez una alternativa al libro tradicional en blanco y negro).

⁶² Grupo SM (2017). Quiénes somos. Recuperado de <http://www.grupo-sm.com/grupo-sm>

A partir de los años sesenta, SM comienza su apertura hacia América Latina, una expansión que continuará en las siguientes décadas (tiene presencia en la actualidad en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana). En el año 1962 crea además la revista SM. En 1977 nace la Fundación Santa María (posteriormente Fundación SM), que se convierte en la propietaria del grupo. Otra fecha clave para la compañía es 1980, con el nacimiento de las colecciones de literatura infantil y juvenil *El Barco de Vapor* y *Gran Angular* (SM, 2017).

En 1992, también publicado en la página oficial, “SM adquiere una participación mayoritaria de la editorial PPC (Promoción Popular Cristiana), que se integra en la gestión del grupo”. A través de PPC, SM va a llegar a distintos países latinoamericanos. En 2011, por ejemplo, pone en marcha en México la producción de catequesis, *Biblia de América*, colecciones y la revista *Vida Nueva México* (SM, 2017).

A partir de 1999 SM crea también otros ‘instrumentos’ complementarios a las publicaciones puestas en marcha. En 1999 funda el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) para “dotar a la empresa de un observatorio de investigación pedagógica y de servir a la evaluación y mejora continua de los centros educativos” y en 2001 el grupo abre portales educativos en Internet (profes.net, librosvivos.net) y portales de entretenimiento como fueradeclase.com dirigidos a jóvenes (SM, 2017).

Tal y como se explicita en su página oficial, los diferentes sellos que agrupa SM son: ediciones sm, edições sm, educamos, PPC, University of Dayton Publishing (para publicaciones en inglés, creado en 2009), cruïlla, ikasmina (publicaciones en lengua euskera) y smxerme (publicaciones en gallego).

SM se considera, como afirma en su web corporativa, un “proyecto cultural y educativo” porque no solo se dedica a la elaboración de materiales escolares, literarios y religiosos, sino que, a través de la Fundación SM, “destina los beneficios del grupo editorial a mejorar la calidad de la educación y a hacer

llegar la docencia y la cultura a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

6.3.4. Santillana

La editorial Santillana pertenece al Grupo Prisa, considerado como el grupo más destacado en el panorama español si se atiende especialmente a su proyección externa (Reig, 2011, p. 214). En los últimos años Prisa ha acaparado la atención de los medios de comunicación por su situación financiera, ya que tiene que hacer frente a deudas que le hacen reducir costes y poner en venta algunas de sus empresas⁶³.

Santillana no es la única editorial del grupo, aunque sí la que más beneficios reporta, como publica el diario digital *El Confidencial* (véase en la cita abajo). De hecho, esta editorial se convirtió en los últimos años en la apuesta de Prisa tras la venta de Alfaguara en 2014 al grupo Penguin Random House. Según publica el diario *El Mundo*, en marzo de 2014 la compañía recorta uno de sus brazos editoriales. Prisa vende a Penguin Random House por 72 millones de euros la editorial Alfaguara integrada en el grupo Santillana desde cincuenta años atrás⁶⁴.

En noviembre de 2016 representantes de Prisa manifestaron la intención de vender la editorial Santillana. El diario digital *El Confidencial* publica en enero de 2017 las siguientes informaciones:

De momento, y a falta de que siga adelante la reestructuración de la deuda del grupo, el siguiente hito en el calendario es la venta de la editorial Santillana, la principal joya de todo el imperio de Prisa y la división de negocio que más beneficios aporta a Prisa en España y en Latinoamérica. Al respecto, Cebrián explicó ayer que un banco de

⁶³ EFE. (23 de marzo de 2017). Prisa se propone crecer en el negocio de medios cuando reduzca la deuda. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/economia/Prisa-propone-negocio-medios-reduzca_0_625387648.html

⁶⁴ EFE. (19 de marzo de 2014). Penguin Random House adquiere la editorial Alfaguara por 72 millones de euros. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cultura/2014/03/19/5329e3cfca474111d8b457e.html>

inversiones está liderando todo el proceso y que las primeras pujas y ofertas se recibirán a principios del mes que viene, pero que la venta tardará todavía varios meses en completarse⁶⁵.

Los últimos datos publicados sobre esta posible venta los encontramos el 14 de marzo de 2017 en el diario *El País*, perteneciente también al Grupo Prisa. En el artículo del diario en su versión digital se explica que “el proceso de venta pasó a la segunda fase tras el acuerdo unánime adoptado en la última reunión del Consejo de Administración y se esperan ofertas vinculantes⁶⁶”.

Centrándonos en la actividad de Santillana, podemos afirmar que la editorial elabora libros de texto para todas las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos), con materiales en todas las lenguas y dirigido al mercado español y latinoamericano (Santillana, 2017⁶⁷).

En la página oficial de la compañía, se informa sobre las doce líneas editoriales con las que cuenta: Santillana, Santillana Canarias, Santillana Grazalema, Santillana Grup Promotor, Santillana Illes Balears, Santillana Obradoiro, Santillana Voramar, Santillana Zubia, Clil, Santillana Français, Richmond y Santillana Literatura infantil y juvenil.

Bajo el sello Santillana, la editorial publica desde 1960 libros para todas las etapas educativas en castellano. Pero para las peculiaridades de cada comunidad, la editorial ha ido poniendo en marcha distintas líneas especializadas (Santillana, 2017).

⁶⁵ Forcada, D. (11 de enero de 2017). Cebrián amaga con no jubilarse mientras “tenga salud, fuerza y entendimiento”. *El Confidencial*. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/comunicacion/2017-01-11/cebrian-amaga-no-jubilarse-2020-mientras-tenga-salud-fuerza-entendimiento_1314722/

⁶⁶ El País (14 de marzo de 2017). PRISA avanza en el proceso de venta de Santillana. *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2017/03/14/actualidad/1489519874_850280.html

⁶⁷ Santillana. (2017). Sobre nosotros. Recuperado de <http://www.santillana.es/es/w/sobre-nosotros/conocenos/>

Santillana Grup Promotor es la división de Santillana en Cataluña. En este caso, la editorial llega a un acuerdo en 1978 con Grup Promotor d'Ensenyament i Difusió del Català, una editorial fundada por un grupo de intelectuales interesados en fomentar el uso de la lengua catalana. Según publica la editorial en la página oficial, Santillana Grup Promotor “se ha convertido en la primera editorial de libros de texto en catalán, con ciento treinta títulos anuales de media desde 1995”.

Santillana Canarias, Santillana Illes Balears, Santillana Zubia, Edicions Obradoiro y Santillana Voramar se dirigen a las comunidades canaria, balear, vasca gallega y valenciana respectivamente. En las dos últimas líneas existen las colecciones de literatura infantil y juvenil Alfaguara Obradoiro y Alfaguara Voramar (Santillana, 2017).

Para la comunidad andaluza, Santillana creó Santillana Grazalema en 1981, que según afirma en su página web, “ha evolucionado convirtiéndose en referente de la edición de productos para la educación”.

Clil es el nombre de la línea que elabora los materiales para la escuela bilingüe, con publicaciones en inglés en Música, Geografía, Arte o Ciencias. Por otro lado, Richmond Publishing se especializa en la enseñanza del inglés y opera desde 1992 mientras que Santillana Français conforma la división orientada al aprendizaje de la lengua francesa. La edición literaria para el público infantil y juvenil se llama Santillana Literatura infantil y juvenil, como puede verse en la página oficial (Santillana, 2017).

Santillana tiene presencia en 22 países. En América se encuentra en Puerto Rico, Venezuela, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay, Argentina, Bolivia, Brasil, Estados Unidos, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador, Paraguay, República Dominicana y México. También está presente en Portugal y Reino Unido (www.santillana.es/internacional).

6.3.5. Bruño

Bruño pertenece a Anaya, que a su vez, forma parte del grupo Hachette (véase la información referente a Hachette en el epígrafe sobre editorial Anaya).

Como características particulares del sello Bruño, podemos explicar que comienza su andadura en 1898 orientando su actividad a la publicación de manuales escolares. A partir de 1988 se inicia también en la edición de materiales complementarios, colecciones de literatura infantil y juvenil y libros, obras de referencia y libros de formación para el profesorado, según informa en su página oficial⁶⁸.

En la actualidad, la editorial se centra en dos áreas: educación y literatura infantil y juvenil. Para educación, la empresa cuenta con el sello Bruño Educación, con materiales escolares para todos los cursos aunque incluye también colecciones literarias para el público infantil y juvenil. Publicaciones Generales Bruño-Salvat está orientada exclusivamente a este último tipo de publicaciones. Su marca en Cataluña es Brúixola (Grupo Hachette, 2017).

Según indica la página oficial de Hachette, Bruño cuenta con 1708 títulos en papel y 312 títulos en formato digital. Como novedades escolares edita 67 títulos en papel y 25 títulos en formato digital en 2014 (Hachette, 2017).

En la página oficial se explica que “durante el año 2015 ha publicado los nuevos libros de 1.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato con el fin de dar cumplimiento a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)”.

⁶⁸ Hachette (2017). Bruño. Recuperado de <http://www.hachette.com/es/maison/bruno>

7. EL CAMINO DEL LIBRO DE TEXTO: DE LA EDITORIAL AL AULA

El libro de texto, como se ha mencionado en diferentes capítulos de esta investigación, se encuentra inmerso en un marco que le confiere un carácter legitimador. Tras un análisis sobre el punto de partida, en este caso las empresas editoriales, resulta conveniente conocer el camino que recorre este tipo de material hasta llegar al aula. En este capítulo pretendemos aproximarnos a parte de este proceso. Para ello, consideramos necesario formularnos las siguientes preguntas: ¿Cómo consigue una publicación convertirse en libro de texto? ¿Cuáles son los requisitos que debe cumplir un manual para convertirse en el libro de texto de referencia de la asignatura de Historia en un centro educativo de Andalucía?

Para comprender el proceso, debemos remitirnos a la legislación en vigor que parte tanto del Ministerio de Educación español como de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, durante los cursos concentrados en el periodo 2008-2016. Al tratarse de cursos escolares, especificamos que el periodo comienza el 1 de septiembre de 2008 y finaliza el 31 de agosto de 2016.

Asimismo, consideramos pertinente un análisis del papel que ejerce la asignatura de Historia en 4º de Secundaria en los planes de estudio aprobados para estos ocho cursos escolares.

7.1. Planes de estudio

El sistema actual de Educación viene regido por la Ley Orgánica 8/2013 aprobada por el Congreso de los Diputados en noviembre de 2013 y publicada el 10 de diciembre de 2013 en el Boletín Oficial del Estado. Según informa el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en su página oficial, “la nueva ley no sustituye sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo” (MECD, 2017). Esta ley recibe el nombre de LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y fue aprobada bajo el

mandato ministerial de José Ignacio Wert en el gobierno del Partido Popular presidido por Mariano Rajoy.

Sin embargo, a pesar de que la LOMCE fue aprobada en 2013, la implantación de las modificaciones en los centros escolares se está realizando de manera progresiva. En concreto, la asignatura de 4º curso de ESO en Andalucía no comienza a incorporar modificaciones de la nueva normativa hasta el curso 2016-2017, es decir, hasta el 1 de septiembre de 2016, fecha que quedaría excluida de nuestro objeto de análisis.⁶⁹

Por tanto, teniendo en cuenta la normativa estatal vigente, nos remitimos a la Ley Orgánica de Educación (LOE), puesta en marcha por el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero y que estuvo en vigencia desde el año 2006. Cabe destacar que esta ley, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, no incluye grandes cambios con respecto a la normativa anterior, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), impulsada por el Partido Popular y que entró en vigor en 2003. La novedad más significativa de la LOE fue la inclusión de la

⁶⁹ “La Lomce comenzará a implantarse para Primaria y Formación Profesional (FP) Básica en el curso 2014-2015, mientras que en la ESO será en los cursos 2015-16 y 2016-2017 para el primer y tercer curso y para el segundo y el cuarto, respectivamente”, publica el diario *Huffington Post*. El Huffington Post/EFE. (28 de noviembre de 2013). Lomce en resumen: las claves de la reforma educativa. *El Huffington Post*. Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/2013/11/28/lomce-resumen_n_4355532.html

Para conocer la normativa que afecta a partir del 1 de septiembre de 2016 a la asignatura de Historia puede consultarse la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

Para conocer las particularidades del currículo de ESO, véase Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3. , de 3 enero 2015, pp. 469 a 473. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

Para una visión crítica de los cambios que afectan de manera más directa a nuestro objeto de estudio citamos el artículo de López Facal titulado *La LOMCE y la competencia histórica*. Este autor explica que para 4º de ESO “los contenidos siguen siendo extremadamente amplios y no siempre rigurosos, al menos en la utilización de la cronología” (2014, p.280). Critica, además, que con la evaluación externa y los “estándares de aprendizaje” tampoco se mejora la enseñanza de la materia. Para él, la nueva ley “ha conducido a un exceso de contenidos; esencialismo nacionalista; monótona reiteración de una interminable historia general desde la enseñanza primaria a la preuniversitaria... junto con una propuesta desmesurada de actividades. Con ello, en el mejor de los casos, sólo se podrán lograr conocimientos declarativos y superficiales, no otros que puedan ser aplicables” (2014, p.283).

asignatura Educación para la Ciudadanía, que suscitó una gran polémica en el debate político y social.⁷⁰

La Historia, el objeto de nuestro estudio, ha sufrido modificaciones en las distintas normativas aprobadas desde 1970⁷¹, fecha en la que inicia un proceso innovador que queda frenado a partir de los primeros años de la década de los noventa. Sin embargo, si nos atenemos a fechas más recientes, debemos indicar que el papel que se le asigna en el actual sistema educativo no supone grandes variaciones con respecto al modelo inmediatamente anterior. Es considerada una asignatura de vital importancia para el estudiante por la vinculación que establece con la sociedad en la que vive y pretende profundizar en el aprendizaje adquirido por el alumno en la etapa de Primaria en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural.

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en su página 702, se recoge esta idea:

El conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza, ha constituido siempre, en nuestra tradición educativa, una parte fundamental de la educación de los jóvenes.⁷²

⁷⁰ En España se han aprobado 13 Leyes Orgánicas de educación desde 1970. Para completar la información sobre el recorrido histórico de las leyes educativas en España véase: EFE. (29 de enero de 2012). La reforma educativa número 13. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/26/espana/1327592557.html>

⁷¹ Para conocer la evolución de la enseñanza de la Historia en España en los últimos 30 años, consúltese el artículo Merchán Iglesias, F.J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España, 1970-2010. En López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V.M. y Armas Castro, X.A. (coords.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp.65-77). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Otra lectura recomendada es la del capítulo de Rafael Valls Montés, "La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales", del libro *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo a Miguel Rodríguez Llopis* (Encarna Nicolás y José A. Gómez. Coords.). Universidad de Murcia. Aula de Debate, 2004.

⁷² Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677 a 773. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

Debemos señalar que la asignatura se engloba de manera más general como Ciencias Sociales, Geografía e Historia⁷³ y se considera materia obligatoria para los cuatro cursos de la ESO. Supone, junto a Matemáticas, Lengua extranjera, Educación física y Lengua castellana y Literatura (más Lengua cooficial en los casos en que hubiese), la única materia que acompaña al estudiante de manera obligatoria los cuatro cursos que dura la Educación Secundaria (entre 12 y 16 años).⁷⁴ Por tanto, en 4º curso, nuestro objeto de análisis, la Historia, es materia de obligado estudio para el alumno.

Esta asignatura goza de protagonismo en los planes de la LOE, ya que además de constituir un bloque de contenidos obligatorios, cuenta con un número de horas docentes que sólo es superado por las asignaturas de Lengua castellana Matemáticas y Primera Lengua extranjera. En 4º curso, las horas lectivas ascienden a 70, como indica el anexo del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (p.773).

Biología y geología	70* ⁷⁵
Ciencias sociales, geografía e historia	70
Educación ético-cívica	35
Educación física	35
Educación plástica y visual	70*
Física y química	70*
Informática	70*
Latín	70*
Lengua castellana y literatura	125
Matemáticas	105

⁷³ “Tras la denominación disciplinar “Ciencias Sociales” se presenta un exclusivo y excluyente aglomerado de dos disciplinas: Geografía e Historia. Sin embargo, también son Ciencias Sociales la Antropología, la Sociología, la Política, la Economía, la Psicología, etc.” (Martínez Bonafé, 2008, p. 63).

⁷⁴ Para completar información sobre todas las asignaturas, véase Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677 a 773. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

⁷⁵ Las asignaturas marcadas con asterisco indican que el alumno deberá elegir tres de las materias señaladas.

Música	70*
Primera lengua extranjera	105
Segunda lengua extranjera	70*
Tecnología	70*
Religión	35

En cuanto a los contenidos incluidos en 4º, la normativa ordena cronológicamente los periodos históricos y concede a este último curso de Secundaria el análisis sobre la evolución y caracterización de las sociedades actuales. Así, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria indica que debe incluir el estudio de:

Las bases históricas de la sociedad actual que contempla las transformaciones económicas, políticas y sociales producidas desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX, para abordar posteriormente el orden político y económico mundial actual, los procesos de integración, los cambios sociales, los centros de poder y los focos de tensión. (Real Decreto 1631/2006, p.97)

7.2. Legislación española

Pérez Garzón afirma que “la profesión de historiador o de geógrafo está ahormada desde el Estado-nación” (2008, p.49). Para el autor, el Estado no es solo el organizador y director de los procesos que se refieren a la enseñanza de la historia (configuración de instituciones, requisitos del profesorado, financiación de investigaciones, etc.):

Así, el Estado-nación se ha universalizado y hoy es el modo en que únicamente se acepta ser parte del orden internacional del planeta: no vale ni ser pueblo ni ser comunidad ideológica o religiosa, sino sólo ser Estado-nación para tener legitimidad, voz y poder. (Pérez Garzón, 2008, p.49)

Desde instancias ministeriales, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su disposición adicional cuarta, establece que:

Corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, adoptar los libros de texto y demás materiales curriculares que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas. Asimismo, se recoge que la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales curriculares no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, estos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades del alumnado y al currículo aprobado por la Administración educativa correspondiente y deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en dicha Ley Orgánica.

La elección del libro de texto corresponde por tanto a los centros educativos, a través del Consejo Escolar y del profesorado que imparte la asignatura. El cuerpo docente debe elegir entre un número de manuales que se encuentran inscritos en el Registro de Libros de Texto de la comunidad de Andalucía. ¿Qué requisitos debe cumplir el manual para formar parte de este Registro? Volveremos a esta cuestión al abordar la legislación autonómica.

En lo que se refiere a la determinación de los contenidos, debemos señalar que la legislación nacional tiene mayor peso en su elección que la autonómica, especialmente en los casos en que no exista lengua cooficial (como en Andalucía). El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su página 680 las siguientes competencias:

Las administraciones educativas establecerán el currículo de la Educación secundaria obligatoria, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto, que requerirán el 65 por ciento de los horarios escolares o el 55 por ciento en las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial.

En este mismo decreto se establece el modelo de currículo al que deben adaptarse las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como explica el artículo 6: “Se entiende por currículo de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos,

competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa” (Real Decreto 1631/2006, p.680).

Esta normativa dispone en un documento anexo las características detalladas del currículo que deben reunir los libros de texto para cada una de las asignaturas en los cuatro cursos de Secundaria. Se establecen una serie de pautas comunes para la asignatura y se especifican las particularidades de cada curso.

Centrándonos en el objeto de nuestra investigación, encontramos el modelo de currículo para el estudiante de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (pp.708-709).

En el campo de contenidos obligatorios, la normativa divide la temática de este curso en dos bloques:

Bases históricas de la sociedad actual. Transformaciones políticas y económicas en la Europa del Antiguo Régimen. El Estado absoluto. Ilustración. Reformismo borbónico en España. Transformaciones políticas y socioeconómicas en el siglo XIX. Revolución industrial. Revoluciones políticas y cambios sociales. Formas de vida en la ciudad industrial. Crisis del Antiguo Régimen y construcción del Estado liberal en la España del siglo XIX. Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del XX. Imperialismo, guerra y revolución social. Transformaciones en la España del siglo XX: crisis del Estado liberal; la II República; Guerra civil; Franquismo. Arte y cultura en la época contemporánea.

El mundo actual. El orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX: bloques de poder y modelos socioeconómicos. El papel de los organismos internacionales. Transición política y configuración del Estado democrático en España. Proceso de construcción de la Unión Europea. España y la Unión Europea hoy. Cambios en las sociedades actuales. Los nuevos movimientos sociales y culturales. Los medios de comunicación y su influencia. Globalización y nuevos centros de poder. Focos de tensión y perspectivas en el mundo actual. (p.709)

Asimismo, en la citada normativa se enumeran lo que denomina la ley ‘conocimientos comunes’ y que son las destrezas, capacidades u objetivos que

deben desarrollarse a lo largo del curso. Entre ellas, señalamos la que se aproxima más al objeto de nuestro trabajo:

Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia. (p.708)

Observamos que el alumno debe valorar el papel de los hombres y mujeres, ya sea de manera individual o colectiva, como sujetos de la historia. Sin embargo, no existe orientación sobre la persona o personas que se deben destacar ni la manera en que se ha de hacer.

7.3. Legislación andaluza

Si el Gobierno Central influye en el 65% de los contenidos curriculares, el 35% de los mismos corresponden, por tanto, a la Comunidad Autónoma, en este caso, Andalucía. Concretamente, es en la Orden de 10 de agosto de 2007 en la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. En el artículo 2 de la citada orden (p.23) se remite a la normativa nacional y también se especifican cuáles son los documentos legales que recogen las particularidades exclusivas de la comunidad andaluza:

Artículo 2. Componentes del currículo.

1. Las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria son las establecidas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, y en el artículo 6.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio.
2. Los objetivos, contenidos, y criterios de evaluación para cada una de las materias de la educación secundaria obligatoria son los establecidos en el Anexo II del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre y en el Anexo I de la presente Orden en el que se establecen las enseñanzas que son propias de la Comunidad Autónoma.⁷⁶

⁷⁶ Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm. 171, pp.23-65. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/boletin.171.pdf>

En la misma Orden se contemplan también de modo general cuáles serán las pautas de contenidos más específicas de Andalucía (p.23):

Los contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales, así como sobre las contribuciones de carácter social y científico que mejoran la ciudadanía, la dimensión histórica del conocimiento y el progreso humano en el siglo XXI.

En el anexo I de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, se detallan los contenidos que fija el Gobierno andaluz por bloques temáticos y cursos en cada asignatura. De modo general, debemos resaltar que continúa la línea del modelo establecido por la normativa nacional pero incidiendo en ciertos núcleos temáticos sobre Andalucía:

1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía.
2. El patrimonio cultural andaluz.
3. Igualdad, convivencia e interculturalidad.
4. Progreso tecnológico y modelos de desarrollo.
5. El uso responsable de los recursos.
6. Tradición y modernización en el medio rural andaluz.
7. La industrialización y sus problemas en Andalucía.
8. Los procesos de urbanización en el territorio andaluz.
9. Ocio y turismo en Andalucía.
10. Participación social y política.⁷⁷

Además de la adaptación a contenidos curriculares fijados por esta ley, los libros de texto deben cumplir una serie de características formales para poder ser seleccionados por los centros docentes públicos de Andalucía. El Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el depósito, el registro y la

⁷⁷ Página 33 del Anexo I de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm. 171, pp.23 a 65.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/boletin.171.pdf>

Para conocer en detalle los contenidos marcados por el Gobierno andaluz para la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, consúltense las páginas 33-47 de la citada orden.

supervisión de los libros de texto⁷⁸, supone el marco normativo de referencia para este periodo, además de las actualizaciones que se incluyen en el Decreto 227/2011 de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía⁷⁹.

Estas normativas explican cuáles son los pasos administrativos que se deben seguir para la inclusión del manual entre las opciones ofertadas a los centros educativos: la inscripción en el Registro de libros de texto de la Comunidad Autónoma de Andalucía con la inclusión de datos básicos como son título, autoría, editorial, área, materia, módulo, familia profesional o ámbito, etapa, ciclo y curso e ISBN, y la entrega de un ejemplar del libro de texto correspondiente en la sede de la Consejería competente en materia de educación.

La vigencia de inscripción en el Registro y de implantación en el centro educativo es de un periodo mínimo de cuatro años, con posibilidad de renovación. Es decir, una vez que el centro educativo elige un determinado manual deberá seguir con el mismo al menos los cuatro cursos sucesivos. Según informa Carmen Quintero, técnico del Servicio de Ordenación Educativa⁸⁰, las editoriales deben comprometerse a tener ejemplares de los libros de texto elegidos durante estos cuatro años.⁸¹

⁷⁸ El Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm. 18, pp.1900 a 1902. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2000/18/boletin.18.pdf>

⁷⁹ Decreto 227/2011 de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm.142, pp.8 a 12. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/142/boletin.142.pdf>

⁸⁰ La regulación de los libros de texto a nivel autonómico se lleva a cabo en el Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa. Esta unidad depende de la Dirección General de Ordenación Educativa que, a su vez, parte de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Para consultar el organigrama institucional véase <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion/consejeria.html>.

Esta información se obtiene a través de la entrevista de consulta citada a pie de página en el epígrafe 5.7.1.

⁸¹ Con los libros digitales, el Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa informa de que la normativa es diferente. Pueden sufrir modificaciones dentro del periodo de los cuatro años.

La referencia al contenido del libro queda reflejada en el artículo 4 del Decreto 227/2011 de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía (p.9):

Artículo 4. Contenidos curriculares de los libros de texto.

1. Los libros de texto deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades del alumnado y al currículo aprobado por la Administración educativa.
2. Los libros de texto reflejarán y fomentarán el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales y estatutarios, así como a los principios y valores recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo; en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre; en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y en las Leyes andaluzas 17/2007, de 10 de diciembre; 12/2007, de 26 de noviembre y 13/2007, de 26 de noviembre.
3. Específicamente, los libros de texto incluirán contenidos y actividades relacionados con la educación en valores y la cultura andaluza a las que se refieren los artículos 39 y 40, respectivamente, de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre.

Este ajuste a las líneas marcadas por el Gobierno central se lleva a cabo a través de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

Como mencionábamos al principio del epígrafe sobre legislación nacional a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales curriculares no requerirán la previa autorización de la Administración educativa.

La supervisión de contenidos es, por tanto, posterior a la elección e implantación del material curricular en el centro:

El Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto, ya concebía la supervisión de los libros de texto y materiales complementarios asociados a estos, no como aprobación previa, sino como parte de la supervisión y de la inspección ordinaria que le corresponde ejercer a la Administración educativa. (Decreto 227/2011, p.9)

No obstante, según María José Herrera y Carmen Quintero, técnicos del Servicio de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la práctica, además de la supervisión de la inspección educativa, sí se realiza un control sobre los contenidos de manera paralela al proceso administrativo de inscripción para anticipar posibles deficiencias y proponer modificaciones a las editoriales antes del registro e inscripción. Este control consiste en comprobar la adecuación a las exigencias de la normativa, detectando, en el caso de que lo hubiera, irregularidades en el contenido de los manuales, que pueden oscilar desde la exclusión de algunos contenidos temáticos hasta la inclusión de valores que atentan contra la igualdad, la tolerancia, etc. El control lo llevan a cabo un grupo de profesionales, técnicos en el ámbito educativo, del Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa, que pueden variar de número en función del volumen de trabajo que se presente.

Según señala Carmen Quintero, la mayor parte de las irregularidades detectadas están vinculadas a la no presencia de contenidos que ahonden en las peculiaridades regionales, en este caso de Andalucía. Para esta experta en regulación de libros de texto, una de las principales razones que explican este hecho es que las editoriales elaboran un libro para todo el territorio nacional y después lo adaptan a las normativas de cada comunidad.

Tanto María José Herrera como Carmen Quintero confirman que se mantienen reuniones entre los técnicos del Servicio de Ordenación Educativa y las diferentes editoriales en el proceso de elaboración del libro, en la fase previa al registro.

La Administración autonómica no solo regula los contenidos y las formas de los libros de texto, que, como hemos mencionado, no tienen carácter obligatorio, sino que también homologan, según explica María José Herrero, cualquier material curricular que forme parte de las programaciones docentes.

7.3.1. Supervisión de contenidos por parte de la inspección educativa

La supervisión de contenidos que contempla la normativa es la que se lleva a cabo según el Plan General de Actuación de la inspección educativa y los Planes Provinciales de Actuación, que corresponden a la Viceconsejería de Educación de la Junta de Andalucía. Los Planes Provinciales no marcan especiales diferencias con respecto al Plan General, así que nos remitimos a este último para comprobar cómo se lleva a cabo la revisión de contenidos.

El Plan General se encarga de concretar “las líneas de trabajo, criterios y actividades que la inspección educativa debe llevar a cabo durante los cursos académicos incluidos en su ámbito de aplicación”⁸²(Orden 21 de julio de 2008 por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la inspección educativa, p.12).

Entre sus actuaciones habituales, en el marco referido al rendimiento escolar y a la atención a la diversidad del alumnado, constatamos que aparece como línea de trabajo la “supervisión del desarrollo de las competencias básicas y del *currículum*” (p.13). Esta supervisión se llevará a cabo atendiendo las referencias que marca la legislación tanto nacional como autonómica, con lo que podemos extraer que el trabajo de inspección educativa para el ámbito que nos interesa se centra en observar la correspondencia con las exigencias legislativas. No queda añadido ningún criterio que pudiera modificar los requisitos marcados por la ley nacional.

Debemos aclarar que la supervisión del contenido de los libros de texto es una de las múltiples tareas que se encarga a un inspector de educación, que debe evaluar un diverso número de factores en el marco del centro educativo. En los últimos años, según explica José Eugenio Carretero⁸³, inspector de educación

⁸² Orden de 21 de julio de 2008, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la inspección educativa. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm.154, pp. 11 a 15.
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/154/boletin.154.pdf>

⁸³ Esta información procede de las notas extraídas de una breve entrevista telefónica mantenida con José Eugenio Carretero (inspector de Educación entre septiembre 1989 y septiembre 2013) y realizada el 23 de julio de 2012.

en Andalucía desde septiembre 1989 hasta septiembre 2013, la tarea de este cuerpo del Estado en cuanto a la revisión de los libros de texto se ha centrado principalmente en el sistema de gratuidad, es decir, en comprobar que el contenido del manual no se haya visto modificado por criterios comerciales⁸⁴. Los alumnos que cumplen ciertos requisitos se ven beneficiados por un sistema de gratuidad de los manuales escolares que ha provocado que las editoriales adelgacen el contenido del libro de texto y trasladen el cuerpo teórico a cuadernillos que no forman parte de las publicaciones gratuitas y que, en principio, cumplan una función complementaria. Debemos señalar que los libros de Historia analizados no cuentan con cuadernos complementarios que contengan el peso teórico de la materia.

Por tanto, tras el análisis legislativo de la normativa referente a libros de texto en Andalucía y en España, debemos extraer que el control que la Administración ejerce sobre el contenido de los manuales andaluces se basa principalmente en comprobar la adecuación de los mismos a los requisitos que demanda la normativa nacional.

7.4. Elección del manual en el centro educativo

Los centros escolares pueden elegir con libertad el libro de texto para cada asignatura. Pueden consultar las opciones de las que disponen a través del programa informático Séneca de la Junta de Andalucía, aunque, según señalan María José Herrera y Carmen Quintero, las propias editoriales se encargan de dar a conocer sus libros en los centros escolares.

Nos parece pertinente destacar en este trabajo algunas ideas vinculadas a la práctica del profesorado en cuanto a elección de manuales extraídas del artículo de Merchán Iglesias titulado *El uso del libro de texto en la clase de Historia*. Para este autor, las orientaciones políticas, ideológicas son

⁸⁴ Para ampliar información sobre este tema, véase Bayona Aznar, B. (2009). *Reflexiones y propuestas sobre las políticas de gratuidad de los libros de texto en España*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELE).

importantes para la elección de un determinado manual de Historia pero no son, desde su punto de vista, las únicas razones que influyen en esta decisión. De hecho, el artículo de Merchán Iglesias trata de visibilizar una realidad que, a veces, es menos tomada en cuenta en el análisis e investigación sobre libros de texto: las rutinas escolares y la práctica diaria en el aula. El autor defiende la siguiente tesis:

El éxito de los libros de texto radica en su funcionalidad respecto de la práctica escolar, es decir, en su capacidad para ayudar a resolver la gestión cotidiana de la clase de Historia en el marco de la escuela capitalista de nuestro tiempo, mientras que el fracaso o, si se prefiere con un talante más optimista, el menor éxito de los materiales alternativos, se debe precisamente a su escasa funcionalidad en el campo de la práctica. (2002, p. 85).

El centro educativo elige, como se ha mencionado anteriormente, cada cuatro años, un libro de texto para la asignatura. La elección, según Merchán Iglesias, corresponde a los profesores del Departamento de Historia que se reúnen para tomar la decisión, aunque a veces, no todos los docentes se ven implicados en el proceso:

Hay que decir, sin embargo, que un porcentaje importante de profesores no participa realmente en la elección del texto pues, en unos casos, por razones administrativas, se incorporan cuando ya se han tomado las decisiones y en otros ocurre que la elección no se hace realmente de forma colectiva sino que se encomienda a los profesores que imparten determinada asignatura. (Merchán Iglesias, 2002, p. 84)

La elección consistirá en elegir entre un número limitado de posibilidades (libros registrados oficialmente en la Consejería de Educación). Para Merchán Iglesias, en este proceso juegan un papel importante los agentes comerciales de las distintas casas editoriales pues son ellos los que “orientan” y convencen a los docentes en la elección de un determinado manual.

Es evidente, por tanto, que la elección del libro de texto es algo que no puede entenderse sólo en función de sus virtualidades técnico-pedagógicas, sino también de la capacidad de las empresas editoriales de ofrecer el producto y de influenciar de una u otra forma en el ánimo de los docentes. Así que, como ocurre realmente en todos los

mercados, la capacidad de elección de los consumidores (profesores) está limitada por la potencia de las editoriales, lo cual explica en parte que en España, por ejemplo, el mercado de libros de texto esté en manos de un pequeño número de empresas. (2002, p. 84)

En este sentido, consideramos como elemento relevante para este tipo de investigaciones (y esperamos abordar en un futuro) el análisis de las capacidades económicas de cada empresa editorial, los recursos humanos ‘desplegados’ para este fin y las técnicas manejadas por los agentes comerciales para profundizar en las posibilidades de penetración de estas empresas editoriales en las aulas andaluzas.

Merchán Iglesias, tras entrevistar a una muestra de docentes, ha explicado cuáles son los criterios que suelen barajarse para elegir el libro de texto. Entre las conclusiones más relevantes, el autor destaca que la mayoría de profesores buscan un contenido accesible para el alumno y un número significativo de ejercicios y actividades que resulten “apropiados” (2002, p. 85).

Otro de los aspectos que señala Merchán Iglesias como influyente en este proceso de elección es la “familiaridad” en los contenidos, es decir, la semejanza con materiales ya conocidos:

Los docentes valoran más positivamente aquellos textos que guardan similitud con lo que ellos conocen que debe ser el contenido y desarrollo de la enseñanza de la asignatura, una idea, por lo demás, en cuya configuración han intervenido a su vez los propios libros de texto. (2002, p. 88)

7.5. El libro en el aula: breve apunte sobre su uso

Aunque no forma parte central del objeto de esta investigación, nos parece enriquecedor acercarnos al uso del manual en el aula, pues contribuye a entender parte del papel que ejerce el libro de texto en la escuela de hoy.

Para Merchán Iglesias, la idea de que la familiaridad sea un criterio barajado en la selección evidencia el uso y el seguimiento que se hace del libro de texto en

el aula. El autor cree, además, que la manera predominante de enseñar Historia en las clases andaluzas lleva a un uso constante y referencial del manual escolar. Argumenta el proceso de la siguiente manera: el profesor suele explicar los contenidos a modo de conferencia pero para intentar suscitar la reflexión del alumno no sigue un orden temático/cronológico y puede 'saltar' de un tema a otro. El alumno se encuentra perdido en la recogida de apuntes y termina acudiendo al libro. El interés del alumno reside en conocer los contenidos de los que será evaluado y el profesor termina acudiendo al manual como eje de referencia para el alumnado (Merchán Iglesias, 2002, pp. 88-100).

Para Merchán Iglesias, este hecho provoca que el papel del profesor quede relegado ante la hegemonía del libro de texto. Contribuiría a la "función deslegitimadora" del manual escolar defendida por otros autores como Martínez Bonafé (2002, 2008), o Apple (1993). Aunque para Martínez Bonafé, la deslegitimación vendría más por cuestiones formales inherentes al manual escolar: "su formateado, la manera en que se organiza su presentación, actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza de los profesores" (Martínez Bonafé, 2008, p. 68).

Por otro lado, Merchán Iglesias considera que el examen supone una evidencia más del protagonismo del libro de texto en el aula. "La imagen -poco visible, pero real- del profesor auxiliándose del libro de texto en la corrección de exámenes o la más visible e igualmente real del alumno consultando el libro de texto según acaba de realizar la prueba, son escenas que hablan por sí sola del papel del texto en la práctica examinadora" (Merchán Iglesias, 2002, p.101).

Para el autor, el examen supone una "referencia fundamental en la escuela capitalista, sobre todo desde que la obtención de títulos escolares se ha convertido en una de las escasas vías de promoción social" (2002, pp.101-102). El papel del libro de texto sería, según Merchán Iglesias, el de expendedor de conocimiento: "De aquí que la apropiación del conocimiento a fin de demostrar su posesión y la comprobación periódica de ello, convierte al conocimiento escolar en un producto singular, en una mercancía que se expende principalmente en los libros de texto" (Merchán Iglesias, 101-102).

En definitiva, Merchán Iglesias considera que, sin estar libre de contradicciones, el libro de texto es “muy coherente con la lógica y las circunstancias que dominan en la práctica escolar” (2002, p. 101). Para el autor, el uso de materiales curriculares innovadores serían posible solo en otra escuela alternativa a la actual (2002, p. 102).

8. ANÁLISIS DE LOS VALORES QUE TRANSMITEN LOS MANUALES DE HISTORIA DE 4º DE ESO DE LAS EDITORIALES VICENS VIVES, SM, ANAYA, SANTILLANA Y BRUÑO A TRAVÉS DE LOS HÉROES

8.1. Nuestro modelo de análisis

Hemos estudiado, por un lado, el contexto en el que se gestan los manuales, atendiendo a las características político-legales en que se crearon estas publicaciones y, por otro, el marco económico en el que se inscriben los productores de los libros de texto, es decir, las editoriales. Estos ámbitos van a formar parte de lo que consideramos el nivel macro⁸⁵(Van Dijk, 1999, p.25).

De otro lado, tomando como referencia también el modelo que desgana las estructuras del discurso de Van Dijk, hemos operado en el análisis de nuestros libros de texto procediendo a descomponer en unidades más pequeñas el discurso o contenido que presentan los manuales. Estos elementos forman parte del nivel micro.

Nuestro análisis se basará en poner en relación los dos niveles, en los que previamente se ha profundizado. Podemos afirmar, por tanto, que en nuestra metodología de trabajo se hace especial hincapié en la descomposición e interpretación del lenguaje textual y visual en relación con las características contextuales que hemos estudiado en otros puntos de la investigación. Para ello, se hace necesario contar con un análisis cualitativo y cuantitativo de determinados aspectos considerados relevantes para la investigación. Entendemos que la identificación de valores requiere una importante apoyatura en técnicas metodológicas cualitativas, pero también consideramos que el uso de algunas técnicas cuantitativas puede contribuir a una visión más rica de nuestro objeto de estudio.

⁸⁵ Hemos de señalar que, además de la profundización en estos aspectos, queda pendiente para futuras investigaciones un análisis de la relación entre la editorial y la escuela. Conocer cuáles son las técnicas persuasivas de las empresas para conseguir la implantación de su manual como obra de referencia de la materia en el centro educativo (instrumentos de marketing, red de comerciales, etc.) nos proporcionaría más información sobre las posibilidades de acceso al discurso que tienen estas editoriales.

Debemos especificar que la naturaleza de esta investigación obliga a realizar un proceso identificativo a dos niveles. En primer lugar, debemos reconocer a partir de los datos textuales y paratextuales que proporciona el libro de texto, al héroe o los héroes más relevantes. Y en segundo lugar, debemos decodificar toda la información relevante a estos héroes para extraer los valores asociados al personaje.

El proceso de lectura y análisis ha sido el siguiente:

- Una primera lectura en profundidad de cada uno de los libros seleccionados.
- Una segunda lectura en profundidad con la identificación de los principales personajes históricos que menciona cada libro.
- Una tercera lectura en profundidad con carácter analítico que ha recabado la información (textual y paratextual) de cada uno de los personajes.
- Un análisis fino de los fragmentos discursivos (en plano textual y paratextual) siguiendo el modelo de Jäger (2003).
- El establecimiento de relaciones entre el análisis fino de los fragmentos discursivos y los resultados extraídos de la investigación en los planos contextuales estudiados (legislación, estructura editorial, etc.). En esta última fase, hemos tendido a relacionar, por tanto, los niveles micro y macro (Van Dijk, 1999).

8.1.1. Identificación del héroe

La identificación del héroe supone el punto de partida de esta investigación, con lo que consideramos necesario ser especialmente cuidadosos en los criterios tenidos en cuenta para realizar el proceso selectivo. Como exponíamos al inicio de este trabajo, la identificación del héroe en el relato histórico a menudo se halla vinculada a los atributos que le acompañan. Por tanto, debemos insistir en que dos de los elementos esenciales de la tesis, valores y héroes, se hallan estrechamente relacionados.

Con la intención de identificar al héroe hemos establecido una serie de premisas basándonos en las aportaciones teóricas de autores como Campbell

(2006), Mínguez y Chust (2003), Carrera Damas (2003), Vovelle (2003) o Borderia, Laguna y Martínez (1998), además de contemplar las definiciones que las instituciones especializadas en el estudio de la lengua española han otorgado al término. En este sentido, prestamos especial atención a las acepciones recogidas en la actualidad por la Real Academia Española de la Lengua.

El punto de partida para las premisas en la identificación del objeto de estudio lo encontramos en la primera definición del Diccionario de la RAE, que describe al héroe como “varón ilustre y famoso por sus hazañas o virtudes”.

En esta primera acepción los términos ‘ilustre’ y ‘famoso’ proporcionan la base sobre la que se asienta uno de los requisitos para la catalogación. Entendemos que para alcanzar la fama se hace necesaria una presencia significativa en el relato histórico. El nombre y la labor en la historia de un personaje deben ocupar un lugar conspicuo en el relato. Si se asocian valores positivos a una figura pero esta no cobra protagonismo por encima de otras que forman parte de la narración, será difícil que el personaje sea recordado y alcance una fama que trascienda en el tiempo.

Para ilustrar el argumento, podemos partir de las características cuantitativas en la relación personaje histórico-libro de texto. Cada manual analizado se encuentra dividido en diferentes unidades (oscilan entre 12 y 16 en las editoriales analizadas). Cada unidad contiene entre 18 y 22 páginas. Y en cada tema pueden ser nombrados aproximadamente entre 30 y 50 personajes (individuales o colectivos). Por ejemplo, en la primera unidad del libro de la editorial Bruño encontramos 32 personajes y en la primera unidad del manual de Santillana identificamos 40. Algunos aparecen solo mencionados en una ocasión, mientras otros son abordados en distintos epígrafes. Algunos son representados en imágenes y aparecen en las actividades para el alumno y otros, no. En nuestra tesis entendemos que para formar parte del estudio deben ser nombrados varias veces en la unidad o en el manual, tienen que ser representados en imágenes y formar parte de los ejercicios planteados al alumno. Su presencia debe ser significativa y debe sobresalir en el relato.

En segundo lugar, partimos de otro de los conceptos contemplados en la primera acepción de la RAE: ‘hazaña’. Según la Academia, este término se describe como “acción o hecho, y especialmente hecho ilustre, señalado y heroico”.

Los conceptos héroe y hazaña quedarían doblemente vinculados, uno remite al otro y viceversa (recordemos que la RAE define al héroe como “varón ilustre y famoso por sus hazañas y virtudes”). Por tanto, para identificar a nuestros héroes entre los personajes que inundan los manuales, debemos también identificar una hazaña, es decir, una acción o hecho beneficioso del que se responsabilice su figura.

El tercer requisito contemplado parte también de la primera acepción de la RAE, concretamente del término ‘virtud’. La Academia recoge diversas definiciones entre las que destacamos las siguientes:

f. Fuerza, vigor o valor.

f. Integridad de ánimo y bondad de vida.

f. Disposición de la persona para obrar de acuerdo con determinados proyectos ideales como el bien, la verdad, la justicia y la belleza.

f. Acción virtuosa o recto modo de proceder.

Con el término virtud se asocian una serie de elementos y conceptos vinculados al campo positivo. Los héroes se insertarían en un marco de valores considerados buenos y deseables en el contexto actual. El carácter coyuntural del concepto de ‘valor’ nos obliga a ceñirnos a los que la sociedad contemporánea destaca. Asimismo, consideramos relevante incluir los términos ‘fuerza’, ‘vigor’ o ‘valor’ que recoge el Diccionario.

Otra de las ideas que extraemos de nuestro marco teórico para reconocer al héroe es la falta de cuestionamiento sobre su figura. Recordemos las citas incluidas en el epígrafe 5.2.1. que vinculan al héroe con el dios:

El héroe inicia su aventura desde el mundo de todos los días hacia una región de prodigios sobrenaturales, se enfrenta con fuerzas fabulosas y gana una victoria

decisiva; el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar dones a sus hermanos. (Campbell, 2006, p.35)

Dixose de la palabra heros, herois, que cerca de los antiguos significava tanto como hombres mortales, eran sus hazañas tan grandiosas que parecía tener en sí alguna divinidad. (Covarrubias, 1979, p.531)

En la mitología antigua, el nacido de un dios o una diosa y de una persona humana, por lo cual le reputaban más que hombre y menos que dios; como Hércules, Aquiles, Eneas, etc., en la que asocia al héroe y al dios. (DRAE, 23ª edición)

La asociación con lo divino presentaría a un héroe que se 'impone' de manera incuestionable. La relación del dios y del héroe conduce a un terreno alejado del paisaje crítico. Podemos entender que tanto al héroe como al dios no se les cuestiona.

En último lugar, teniendo en cuenta también la descripción de héroe de Campbell, encontramos un rasgo común a estos personajes: los obstáculos que se deben vencer: "Los reyes guerreros de la antigüedad veían su labor con el espíritu del exterminador de monstruos. Esta fórmula del héroe resplandeciente que va en contra del dragón ha sido el gran recurso de justificación de todas las cruzadas" (Campbell, 2006, p. 303). Monstruos, dragones o "fuerzas fabulosas" como menciona Campbell en otra descripción que aborda la condición heroica (2006, p.35), podrían ser los obstáculos a los que debe hacer frente el héroe en sus misiones. En su hazaña, el héroe se enfrenta al villano, que no debe ser entendido exclusivamente con otro personaje sino con la fuerza o las fuerzas que obstaculizan su camino.

Así, tras el apoyo en el marco teórico referido, defendemos que para la consideración de héroe se deben cumplir los siguientes requisitos:

- a) Hallarse vinculado a valores positivos (incluidos 'fuerza', 'vigor' o 'valor')
- b) No ser cuestionado como figura.
- c) Tener presencia significativa en su contexto.

- d) Realizar una acción beneficiosa para la sociedad.
- e) Superar con éxito los obstáculos que se le plantean.

8.1.2. El análisis del micro nivel a partir del héroe

Entendemos el contenido que ofrece el libro de texto como un discurso perteneciente a lo que Van Dijk denomina “micro-nivel”. Este autor pone como ejemplo que el discurso de un político se sitúa en el micro nivel mientras que las instituciones, grupos y relaciones entre ellos se situarían en el nivel macro (1999, p.25).

Las propiedades del discurso que se han seleccionado para analizar este micro-nivel son:

Macroestructura semántica. Tema al que se adscribe. Con este concepto, tomado de Van Dijk (1999, p.31), se pretende establecer relaciones entre el personaje histórico y el tema con el que se vincula. Los temas para Van Dijk constituyen la macroestructura semántica.

En algunas ocasiones, como hemos mencionado, el hecho de que los temas sean tratados de forma positiva puede ‘salpicar’ a las figuras estudiadas. Sería una alusión indirecta, siempre y cuando el personaje se vincula estrechamente con el periodo y no se aborde su figura de manera negativa. La presencia/ausencia de determinados temas o la relación que se establezca entre los temas y los personajes nos parece una información significativa para la investigación.

Esquemas discursivos. Utilizamos el término de Van Dijk (1999, p.31) de esquemas discursivos para tener en cuenta el lugar en el que se ubican los textos de análisis.

A través de esta categoría observamos si la mención y el desarrollo del personaje se ofrecen en los textos principales que guían la unidad o en los

textos complementarios. De esta manera, debemos tener en cuenta si son principales (pertenecen a la unidad) o afluentes (complementarios).

Por otro lado, se valorará si el personaje aparece en el título o en el cuerpo de texto para conocer la importancia que le concede el manual.

Por último, dentro de estos esquemas discursivos estudiaremos los enfatizadores textuales, aquellos marcadores que otorgan un mayor protagonismo al objeto de análisis. Si bien es cierto que una imagen de una figura histórica podría considerarse también enfatizador porque amplía o refuerza la presencia de este personaje, en esta categoría entendemos por enfatizadores aquellas características del texto escrito que son utilizadas para resaltarla del resto del texto: negrita, cursiva, subrayado...

Significado local. Con este concepto, Van Dijk (1999, p.32) plantea una reflexión sobre cómo las presuposiciones, implicaciones, etc. influyen en las configuraciones de los esquemas mentales de los receptores de un mensaje. Entre otros elementos de esta propiedad, en nuestro modelo de análisis vamos a comprobar si se proporciona mucha información sobre un determinado aspecto y no se proporciona sobre otro (esta propiedad del discurso nos sirve para estudiar, por ejemplo, la hipótesis del eurocentrismo).

8.1.2.1. División del discurso en elementos textuales, elementos paratextuales y actividades

Por otro lado, para organizar de manera clara y segmentada el análisis del micro-nivel se ha procedido a dividir el discurso en tres partes diferenciadas: los elementos textuales (nivel n-3 de Topolski), elementos paratextuales y actividades.

1. Elementos textuales. En los elementos textuales hemos examinado las unidades de sentido (frases o párrafos) en los que se menciona directamente al personaje. También se han escudriñado aquellas oraciones en las que se hace

alusión a este de manera indirecta cuando se ha considerado relevante para el análisis global.

En esta categoría se tienen en cuenta los medios retóricos que apunta Jäger (2003, p.92) y las propiedades del discurso de Van Dijk sobre estilo y recursos retóricos (1999, p.32). La argumentación, las figuras retóricas, las implicaciones e insinuaciones, el vocabulario, el estilo, la sintaxis, el tono, etc. son tenidos en cuenta en el análisis de los elementos textuales. Consideramos que en un manual escolar el tono predominante debe ser informativo. Entendemos que la detección de tonos opinativos o laudatorios nos acercaría a la esfera de la proyección de valores.

2. Elementos paratextuales. En esta categoría incluimos las imágenes, fotografías, mapas, dibujos... donde aparezca de manera directa el personaje o su obra. La influencia en el mensaje de los elementos paratextuales es, remitiéndonos al artículo de Castillejo Cambra, significativa:

Entre los elementos paratextuales, los mapas consolidan imágenes mentales del territorio (Anderson, 1993). Las escenas bélicas o los retratos afirman el belicismo y elitismo, propios del modo de educación tradicional; las estadísticas alimentan en el modelo tecnócrata la imagen de objetividad, muchas veces refugio de mitos antiguos y nuevos: no extrañan los manuales plagados de gráficos y, a la vez, de mapas anacrónicos y de referencias a la ‘España medieval’ o a la ‘España musulmana’ (Maroto, 2003). (Castillejo Cambra, 2009, p.47) ⁸⁶

Barrado también considera que la imagen tiene una utilidad especial en los libros de Historia: “El comentario de imágenes históricas, por ejemplo, no resulta nada fácil y es precisamente la imagen una manera bastante útil para sembrar en el alumnado alguna curiosidad histórica” (Barrado, 2002, p. 660).

Para el análisis específico de las fotografías hemos tenido en cuenta las observaciones de Alonso Erausquin en su libro *Fotoperiodismo: formas y códigos* (1995). A pesar de que en esta obra el autor se centra en la imagen en

⁸⁶ Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. Emilio Castillejo Cambra. Bórdón 61 (2), 2009, pp. 45-57.

prensa, consideramos que sus categorías analíticas pueden aplicarse también a las fotografías publicadas en los libros de texto (de hecho, algunas de ellas provienen de la prensa). Además se podrían establecer concomitancias pues tanto la fotografía que publican los manuales como la que ilustra la prensa podrían formar parte de un mismo grupo: la fotografía informativa.

Los aspectos analizados podrían ser los mismos que propone Alonso Erausquin aunque, si bien es cierto, algunos cobrarían más sentido que otros en el análisis de la imagen en el manual escolar. Por ejemplo, la gestualidad o proxémica de los personajes adquiere más relevancia en prensa que en el manual escolar ya que la mayoría de las imágenes que contienen estos libros de texto referidas a los personajes son fotografías de carácter oficial, con lo que suelen ser más escasos los ejemplos de estas figuras captadas en un gesto inusual (por ejemplo, en la prensa resulta muy habitual encontrar fotografías de políticos no afines a la ideología del medio ‘captados’ en un gesto que contribuya a difundir una imagen antipática del mismo).

Por tanto, como categorías analíticas, tendremos en cuenta aquellas que consideramos a priori pueden ofrecer más información sobre el tratamiento de los héroes analizados. La principal se vincula al propio contenido de la imagen: qué se ve, cómo se representa, cuál es el contexto, qué acción realizan los personajes, etc. Pero, por otro lado, también consideramos algunos de los puntos propuestos por Alonso Erausquin (1995).

El tamaño de una imagen nos parece una información relevante, pues consideramos que puede proporcionar información sobre la importancia que se le otorga al personaje analizado. En nuestro trabajo vamos a distinguir fotografías de gran tamaño (de media página a página completa), de tamaño medio (un cuarto de página hasta media página) y de tamaño pequeño (menos de un cuarto de página).

Por otro lado, también entendemos que el tipo de plano (primer plano, plano medio, plano americano, plano general...) puede ser de utilidad para mostrar el protagonismo que se concede al personaje. Erausquin, por ejemplo, explica

que “el plano general o las tomas largas diluyen a los personajes en el ambiente o en el decorado, restan protagonismo a los individuos y lo dan al colectivo, masificado o no” (1995, p.114). Añade, además, que este tipo de plano “puede suponer un efecto de distanciamiento del espectador-fotógrafo-receptor (...)” (1995, p.114). Y destaca que el plano medio es idóneo para “favorecer la identificación de los personajes”.

Otra de las categorías tenidas en cuenta es la composición de la imagen, en la que comprobaremos especialmente la ubicación del personaje en la misma (si está situado en un primer plano, en el centro de la imagen, en uno de los márgenes, etc.). Entendemos que, al igual que en la anterior categoría, son recursos que pueden sumar o restar protagonismo. Alonso Erausquin sostiene además que “las relaciones planteadas por la composición de elementos dentro del espacio puede encerrar efectos simbólicos” (1995, p. 115).

La angulación de la cámara será otro de los factores tomados en consideración, a pesar de prever una mayoría de imágenes tomadas al nivel de la realidad. Pensamos que en los casos en que no ocurriera (picado, contrapicado) se estaría utilizando un recurso expresivo que no puede pasar desapercibido en el análisis.

El punto de vista es también una categoría interesante en tanto, como afirma Erausquin, no produce el mismo efecto tomar una fotografía del lado de la manifestación o del lado de la policía (1995, p.115).

Y por último, nos interesa la teoría de Alonso Erausquin sobre la codificación simbólica de la imagen (1995, pp. 147-154), es decir, el proceso mediante el cual una fotografía se convierte en símbolo. Esta transformación, explica el autor, puede producirse dentro del acontecimiento (y la fotografía se encargaría de difundirla) o puede ser creada de manera estudiada e intencionada a partir de la propia fotografía. En los manuales analizados, procuraremos identificar las posibles imágenes-símbolos porque consideramos que contribuirían a reforzar ciertos mensajes.

Además de estas categorías de la propia imagen se tendrán en cuenta algunas de las categorías que Alonso Erausquin sitúa en el contexto (1995, pp.185-193). Para nuestro estudio consideramos relevante la ubicación de la fotografía (si se trata de página par o impar y si se sitúa en el margen superior-inferior, derecha-izquierda).

Asimismo, cabe señalar que no hemos tenido en cuenta si son imágenes en color o en blanco y negro, pues entendemos que esta característica en este contexto editorial suele hallarse más supeditada a las existencias encontradas en los archivos históricos que a la intencionalidad del emisor.

3. Actividades. Por otro lado, en el análisis del nivel micro hemos decidido incluir de forma separada una categoría dedicada a las actividades y ejercicios propuestos en el manual. Si bien es cierto que conceptualmente forman parte de los elementos textuales entendemos que debe ser analizado en un espacio diferente. Consideramos que este apartado puede proporcionar una gran información sobre si se busca ampliar los contenidos del personaje histórico resaltando sus virtudes o si, por el contrario, se podría cuestionar su papel en la historia. Es un espacio que podría potenciar (o no) el sentido crítico del alumno.

Nos interesa especialmente comprobar si el personaje es tratado en las actividades planteadas al estudiante y, en caso afirmativo, analizar si las preguntas formuladas buscan el refuerzo de determinados contenidos o si, por el contrario, podrían permitir el cuestionamiento de los mismos. Es decir, si son preguntas que traen respuesta en el propio manual o si son preguntas que incitan a la reflexión según el modelo defendido por Freire y Faundez (2010).

Por último, tras el análisis en los diferentes planos se hemos extraído el sentido general del discurso y hemos incluido la categoría de autopresentación positiva que indicaba Van Dijk para conocer si se produce una presentación positiva de la propia cultura a través del personaje analizado.

8.1.2.2. Identificación de valores

Como último eslabón, pretendemos contestar a las preguntas formuladas para esta investigación inspiradas en el modelo planteado por Jäger (2003, p. 92). La primera de ellas es la siguiente:

¿Qué valores transmite el personaje histórico identificado?

Para responderla nos basamos en el nivel micro. En el proceso de identificación de los valores en el discurso de los manuales, hemos separado, en primer lugar, el plano textual del plano paratextual. En la mayoría de las ocasiones hemos encontrado una gran coincidencia entre los dos planos pero entendíamos que era necesario distinguirlos para realizar un análisis más fino y obtener resultados de mayor solidez.

La relación de valores proyectados por los héroes en el plano textual parte de un análisis de los elementos vinculados al campo semántico (sentido del texto, léxico utilizado, formas verbales, adjetivos calificativos, etc.). Los valores identificados en la imagen parten también de la significancia semántica de los elementos que la componen y la forma en que estos se relacionan (por ejemplo, si el 'héroe' se muestra en plano activo o pasivo, si se encuentra acompañado de ciertos elementos con los que pueda relacionarse, etc.). Se han establecido una serie de ejes semánticos de valores. Por ejemplo, el valor 'cultura' en el caso del grupo de los ilustrados lo relacionamos también con 'intelectualidad' y 'racionalidad'.

8.1.2. Relación de los niveles micro y macro

La segunda pregunta inspirada en el modelo de Jäger (2003, p. 92) exige la interacción de los niveles micro y macro (Van Dijk, 1999, pp.25-26):

¿Qué ideología subyace a la elección de ese personaje frente a otro?

Por ello, se ha procedido a relacionar los resultados obtenidos en el nivel micro con las conclusiones extraídas del análisis de parte del contexto, principalmente la normativa a nivel estatal y regional que regula los contenidos del curriculum escolar y la estructura editorial española. El objetivo de este análisis es conocer parte de las razones que expliquen por qué la promoción de estos personajes y no otros.

8.1.4. Descripción del proceso analítico e interpretativo de los datos

En primer lugar, se han tenido en cuenta las recomendaciones de Jäger para investigaciones en ACD. Estas son la delimitación del objeto de estudio, la breve caracterización discursiva y la definición y procesado del material de base (en el que se incluyen las sugerencias para un procesamiento analítico, análisis de la estructura, análisis fino y análisis global).

Tras la descripción de los aspectos formales del manual, se procede a una descripción de los contenidos vinculados al héroe (páginas en las que aparece, imágenes que acompañan al personaje, actividades...). En esta parte, se produce una combinación de datos cuantitativos y cualitativos. Contabilizamos, por ejemplo, el número de páginas en las que aparece el personaje y el número de actividades o imágenes que lo acompañan.

Consideramos que una primera apoyatura en determinados datos cuantitativos supone un punto de partida interesante para un análisis más pormenorizado del objeto de estudio pero debemos destacar que nuestra investigación tiene principalmente un carácter cualitativo e interpretativo, ya que el valor de lo investigado no reside en el número de veces en que se nombra a un personaje,

sino en el contenido o imágenes que se asocian a él. Entendemos por tanto, que una selección de ejemplos ilustrativos hallados en los manuales contribuirá a un mayor aporte a la investigación. Nos hemos inspirado en trabajos como el de Atienza (2007) o el de Atienza y Van Dijk (2010).

En el epígrafe sobre las conclusiones del héroe en cada manual, se proporciona información tanto de carácter cuantitativo como cualitativo que contribuye a reconocer la importancia que el manual otorga al personaje y los valores a los que lo vincula.

Sobre el reconocimiento de valores se han tenido en cuenta los tres espacios principales: texto, paratexto y actividades. Dividiendo el terreno de búsqueda en estas tres partes hemos identificado los valores en dos planos: en el sentido general del texto y, de manera específica, en unidades de sentido (oraciones, párrafos, preguntas de las actividades, imágenes o gráficos). Hemos denominado a estas unidades de sentido que conducen a los valores ‘ejemplos o evidencias específicas’ y las hemos presentado en cuadros tras los análisis parciales. De esta manera, podemos presentar de forma más clara y a través de ejemplos las apoyaturas empíricas del objeto de nuestra investigación⁸⁷.

Asimismo, hemos entendido que, al formar parte de nuestra hipótesis, los valores ‘eurocentrismo’, ‘nacionalismo’ y ‘regionalismo’ debían ser tratados de forma separada. Para ello, hemos tomado en consideración el origen del héroe (por ejemplo, en el caso de la mujer, distinguir si se trata de una mujer española, occidental no española o de una mujer no occidental), el número y tipo de imágenes que lo acompañan, la existencia o ausencia de contraposición de modelos, la información que se ofrece sobre la ‘otra’ cultura, la existencia o ausencia de simplificación de información...

⁸⁷ Los valores se reúnen en torno a una gama semántica: todos los núcleos de sentido que transmitan un determinado valor se agruparán en torno a ese conjunto.

Partimos de la hipótesis de que existe una autopresentación positiva de la cultura en que se enmarca el manual frente a otras culturas. Queremos demostrar a través de los ejemplos localizados en los manuales cómo se cumplen los cuatro principios que propone Van Dijk para atender al significado:

Poner énfasis en Nuestros aspectos positivos

Poner énfasis en Sus aspectos negativos.

Quitar énfasis de Nuestros aspectos negativos.

Quitar énfasis de Sus aspectos positivos. (Van Dijk, 2003, p.58)

Hemos relacionado de manera continua aspectos cuantitativos pero sobre todo cualitativos vinculados a esta figura para poder llegar a conclusiones sólidas y fiables.

Por otro lado, los ejercicios propuestos para el alumno nos han parecido un terreno fértil para estudiar los valores (se incluyen en el análisis textual) pero también, como se ha indicado, para comprobar si se refuerza el contenido expuesto o se plantea la posibilidad de un discurso alternativo o con posibilidades de variar el ofrecido en el manual. En este apartado hemos distinguido entre dos tipos de actividades: las que encuentran la respuesta en el propio manual y aquellas que incitan a la investigación fuera del mismo. Hemos contabilizado las preguntas relacionadas con el héroe identificado y las hemos clasificado en las dos categorías mencionadas.

Sobre aquellas preguntas que exigen la consulta de otras fuentes hemos procedido a realizar un análisis cualitativo con el fin de conocer si existen posibilidades para que el alumno cuestione los contenidos que se establecen.

8.2. Breve caracterización de los manuales analizados

8.2.1. Caracterización del manual Santillana

Sobre la caracterización del manual Santillana, debemos especificar que el título concreto es *Historia 4 ESO Andalucía*. En la primera página sus autores declaran que “es una obra colectiva concebida, diseñada y creada en el departamento de Ediciones Educativas de Graza lema/Santillana, dirigido por Enrique Juan Redal y Maite López Sáez”. A continuación, se citan los nombres de las personas que han participado en la obra: Teresa Grence Ruiz, Antonia Perales Álvarez, Raquel Rubalcaba Bermejo, José María Caballero Martínez, Olga Espino de Torres-Peralta, Javier Iniesta Ayerra, Teresa López Santana y Valentín Medina Rodríguez. De la edición se ha hecho cargo Antonia Perales Álvarez y de la dirección del proyecto Teresa Grence Ruiz. Su ISBN es 978-84-8305-165-8.

El manual contiene 351 páginas divididas en 16 temas. Cada tema se divide a su vez en unidades más pequeñas (entre 5 y 10). El propio manual informa en sus primeras páginas sobre los tres pilares en los que divide el contenido: información, actividades y espacio para reflexionar críticamente (en este último apartado distingue entre los epígrafes *Saber leer*, *Investigar* y *Comprender el presente*).

8.2.2. Caracterización del manual Bruño

El manual de Bruño lleva por título *4 ESO Historia Ciencias Sociales Andalucía*. Los autores son Antonio Morales Pérez (coordinador), Mateo Jiménez Belmonte, José Rodríguez Rodríguez y Ricardo Ruiz Pérez. El ISBN es 978-84-216 5967-0.

Contiene 301 páginas divididas en 14 temas que se agrupan en cuatro bloques (*Los fundamentos del mundo actual*, *El siglo XIX: liberalismo, nacionalismo e imperialismo*, *Revolución y guerras en el siglo XX* y *El amanecer de un nuevo milenio*). A su vez, cada tema se divide en una serie de unidades que oscilan

entre tres y seis). Al final del libro se incluye un mapa político del mundo y un mapa político de la cuenca mediterránea. Antes de iniciar el propio temario se introduce la asignatura y se recuerdan en nueve páginas periodos anteriores de la historia, haciendo especial hincapié en la historia de España.

8.2.3. Caracterización del manual SM

El manual SM lleva por título *Ciencias Sociales Historia Andalucía*. Sus autores son Carmen Cortés Salinas y Juan Fernández-Mayoralas Palomeque. Como colaborador se cita a Virgilio Fernández Bulete y de la edición se responsabilizan Vanesa Blanco Alonso y Nadia Valentín Pardo. El ISBN es 978-84-9856-017-6.

El libro consta de 289 páginas y un anexo documental. El temario se divide en 15 unidades agrupadas en dos bloques (*Bases históricas del mundo actual y El mundo actual*). Cada unidad se divide a su vez en varios temas que oscilan entre cinco y ocho. Al final de cada uno se incluyen unas páginas complementarias que reciben el nombre de *Cómo se hace* o *Crónicas históricas*. Precediendo al índice se explica la estructura del manual y los espacios más relevantes del mismo.

8.2.4. Caracterización del manual Anaya

El libro de texto de la editorial Anaya se titula *4 Historia Ciencias Sociales*. Sus autores son Manuel Burgos Alonso y María Concepción Muñoz-Delgado y Mérida. Los textos específicos sobre Andalucía corren a cargo de Manuel Jaramillo Cervilla y Manuel Burgos Alonso. De la edición se ocupan María Luz Núñez, Carmen Fernández, Fernando Olmeda, Marisa Luengo y Salvador Vara. El ISBN es 978-84-667-7174-0.

El libro contiene 289 páginas, un glosario y una línea del tiempo. Los temas se estructuran en 15 unidades en las que se distinguen varias subunidades (entre tres y ocho). Al final de las unidades principales se despliegan dos páginas para el desarrollo de competencias del alumno.

8.2.5. Caracterización del manual Vicens Vives

Demos, Ciencias sociales, historia es el título del libro de texto de Vicens Vives, cuyas autoras son M. García Sebastián y C. Gatell Arimont. En la primera página se especifica que son catedráticas de Geografía e Historia de I.E.S.

El libro cuenta con 331 páginas, entre las que hay que distinguir un temario y un glosario. El manual se organiza en 16 temas que cuentan a su vez con seis, siete u ocho subtemas.

Además de la exposición de contenidos, Vicens Vives incluye dos secciones: *Dossier* y *Practica competencias básicas*. El primero sirve para profundizar en algún aspecto específico del tema y el segundo se orienta al refuerzo del contenido expuesto a través de técnicas que faciliten el estudio al alumnado.

8.3. Héroes identificados

Si por fidelidad a antiguas convenciones, se dice al niño que nuestro derecho moderno fue creado por Napoleón, que la literatura del siglo XVII fue suscitada por la acción personal de Luis XIV, que Lutero ha creado el protestantismo, sólo se podrá mantener el antiguo prejuicio del que hablamos la última vez, según el cual la sociedad es la obra de determinados individuos, en vez de tener una naturaleza propia que se impone a los individuos.

Durkheim

Para la identificación del héroe hemos utilizado las premisas fijadas en el epígrafe 8.1.1. a partir de las reflexiones teóricas de Campbell (2006), Chust y Mínguez (2003), Vovelle (2003), Carrera Damas (2003), Borderia, Laguna y Martínez (1998) y las acepciones recogidas en el Tesoro de la Lengua Castellana de Covarrubias y en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Estas eran:

- a) Hallarse vinculado a valores positivos (incluir fuerza, vigor o valor).
- b) No ser cuestionado como figura.
- c) Tener presencia significativa en su contexto.
- d) Realizar una acción beneficiosa para la sociedad.
- e) Superar con éxito los obstáculos que se le plantean.

El planteamiento inicial de este trabajo suponía el hallazgo de diversos héroes individuales en el relato histórico del pasado. Sin embargo, tras el análisis de los manuales hemos observado que no existe un número significativo de personajes destacados en estas publicaciones. La lógica del relato histórico incluye una nutrida serie de nombres, cuya presencia en el texto evidencian su protagonismo. El hecho de ser incluidos y nombrados ya nos marca de alguna manera su importancia o preponderancia frente a otros que pueden permanecer ausentes en la narración. Sin embargo, la mayoría de estas figuras son abordadas solo de manera superficial, es decir, aparecen

nombradas y asociadas a algún hecho o periodo concreto, pero no se profundiza en su persona ni en el papel que ejercieron y por el que merecieron su lugar en los libros de Historia⁸⁸.

Teniendo en cuenta por tanto los criterios mencionados, resulta difícil aplicar la categoría de héroe a los personajes individuales que aparecen en los libros de texto escogidos. Hemos de admitir que solo hemos podido identificar a dos héroes que cumpliesen todos los requisitos. Y no se trata de héroes individuales, sino de héroes colectivos. Uno de ellos corresponde a la mujer, que en sentido genérico se presenta como una de las heroínas de la historia. Su tratamiento tanto textual como paratextual será analizado de manera pormenorizada (epígrafe 8.4). El otro caso de héroe que contemplan los manuales queda representado por el movimiento de la Ilustración (epígrafe 8.5).

Para realizar el proceso identificativo y de catalogación hemos operado de la siguiente manera. Se han cotejado una a una las premisas expuestas en la consideración de héroe con la presencia y tratamiento de estos personajes en cada uno de los libros de texto. Para catalogar a un personaje como heroico hemos exigido coincidencia en los cinco manuales en el 100% de los criterios expuestos. Las pruebas que confirman se encuentran explicadas y desglosadas en el propio análisis de resultados.

Obsérvense en el cuadro algunas de las evidencias empíricas halladas en los libros de texto que prueban esta relación (otros ejemplos pueden ser extraídos de los análisis pormenorizados que desarrollamos en los siguientes epígrafes).

⁸⁸ La falta de profundización de los manuales de Historia no afecta solo a los personajes sino, de manera general, a cualquier elemento (época histórica, movimiento, acontecimiento, etc.) abordado en los libros.

Premisas	Anaya	Bruño	Santillana	SM	Vicens Vives
“Hallarse vinculado a valores positivos (incluir fuerza, vigor o valor)”	Ej. Sufragistas (p.95). Ej. Relación de valores incluidos en los cuadros.	Ej. Reivindicación de mujeres en la Revolución francesa (p. 85). Ej. Relación de valores incluidos en los cuadros	Ej. Sufragistas (p.85). Ej. Relación de valores incluidos en los cuadros	Ej. Sufragistas (p.99). Ej. Relación de valores incluidos en los cuadros.	Ej. Sufragistas (p.152) Ej. Relación de valores incluidos en los cuadros
“No ser cuestionado”	No se cuestiona la lucha de la mujer	No se cuestiona la lucha de la mujer	No se cuestiona la lucha de la mujer	No se cuestiona la lucha de la mujer	No se cuestiona la lucha de la mujer
“Representación significativa”	4.08% de páginas. 6 preguntas. 14 imágenes. Ubicación preferente.	3.65% de páginas. 13 preguntas. 7 imágenes. Ubicación preferente.	4.84% de páginas. 65 preguntas. 11 imágenes. Ubicación preferente.	3.80% de páginas. 17 preguntas. 11 imágenes. Ubicación preferente.	5.13% de páginas. 32 preguntas. 36 imágenes. Ubicación preferente.
“Realizar una acción beneficiosa para la sociedad”	Idea general: lucha por la igualdad. Otro ej. Incorporación en la producción industrial durante la guerra (p.128).	Idea general: lucha por la igualdad. Otro ej. Movimiento sufragista (p.158).	Idea general: lucha por la igualdad. Otro ej. Trabajo durante la Revolución Industrial (p.69).	Idea general: lucha por la igualdad. Otro ej. Reivindicar derechos en Revolución francesa (p.31).	Idea general: lucha por la igualdad. Otro ej. Pilar esencial en muchas economías (p.298).
“Superar con éxito los obstáculos que se le plantean”	En la mujer occidental, conquistar derechos y superar obstáculos de la sociedad machista. Ej. Sufragio femenino (p.95).	En el caso de la mujer occidental, conquistar derechos y superar obstáculos de la sociedad machista. Ej. Acceso a la educación (p.56).	En el caso de la mujer occidental, conquistar derechos y superar obstáculos de la sociedad machista. Ej. Sufragismo (p.85).	En el caso de la mujer occidental, conquistar derechos y superar obstáculos de la sociedad machista. Ej. Sufragismo (p.99).	En el caso de la mujer occidental, conquistar derechos y superar obstáculos de la sociedad machista. Ej. Sufragismo (p.152).

Figura 1. Cuadro identificación mujer-heroína en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.

Premisas	Anaya	Bruño	Santillana	SM	Vicens Vives
“Hallarse vinculado a valores positivos (incluir fuerza, vigor o valor)”	Defensa de valores rupturistas con el sistema establecido Ej. texto p.15 o p.19. Relación de valores incluidos en el cuadro.	Defensa de valores rupturistas con el sistema establecido. Ej. “Las propuestas de los filósofos de la Ilustración arraigan en la burguesía y desencadenan un proceso revolucionario que busca acabar con el absolutismo monárquico” (p.19). Relación de valores incluidos en el cuadro.	Defensa de valores rupturistas con el sistema establecido. Ej. “Los ilustrados se opusieron a la sociedad estamental (...)” (p.16). Relación de valores incluidos en el cuadro.	Defensa de valores rupturistas con el sistema establecido. Qué ideas de la Ilustración podían resultar más “revolucionarias” en el siglo XVIII? (p.9). Relación de valores incluidos en el cuadro.	Defensa de valores rupturistas con el sistema establecido. Ej. “Se opusieron a la sociedad estamental y argumentaron que todas las personas nacen libres e iguales (p.12)”. Relación de valores incluidos en el cuadro.
“No ser cuestionado”	No se cuestiona el papel de los ilustrados ni los valores que defendieron.	No se cuestiona el papel de los ilustrados ni los valores que defendieron.	No se cuestiona el papel de los ilustrados ni los valores que defendieron.	No se cuestiona el papel de los ilustrados ni los valores que defendieron.	No se cuestiona el papel de los ilustrados ni los valores que defendieron.
“Representación significativa”	10.20% de las páginas. 20 preguntas. 11 imágenes. Ubicación preferente.	4.98% de las páginas. 12 preguntas. 4 imágenes. Ubicación preferente.	3.13% de las páginas. 21 preguntas. 3 imágenes. Ubicación preferente.	4.95% de las páginas. 14 preguntas. 9 imágenes. Ubicación preferente.	3.62% de las páginas. 15 preguntas. 3 imágenes. Ubicación preferente.
“Realizar una acción beneficiosa para la sociedad”	Transformar de manera ‘positiva’ la sociedad. Ej. “Las transformaciones del siglo XVIII extendieron la esperanza en el progreso de la humanidad” (p.8).	Transformar de manera ‘positiva’ la sociedad. Ej. “La Ilustración española se caracterizó por su interés en difundir la cultura, por ser menos antirreligiosa que la francesa y por su orientación hacia las reformas útiles que mejoran las condiciones de vida de los ciudadanos” (p.47).	Transformar de manera ‘positiva’ la sociedad. Reformas de los ilustrados (p.18 y p.21)	Transformar de manera ‘positiva’ la sociedad. Ej. “(...) la Ilustración presentaba propuestas muy interesantes de fomento económico y de promoción de las ciencias y las artes que podían conducir a un aumento de la riqueza y prosperidad de sus reinos” (p.11).	Transformar de manera ‘positiva’ la sociedad. Ej. “(...) la difusión de las ideas ilustradas y su aplicación por los ministros de Carlos III permitieron una mejora general de las condiciones económicas y sociales del país” (p.4).
“Superar con éxito los obstáculos que se le plantean”	Acabar con los vestigios del Antiguo Régimen. Ej. “La Enciclopedia y los ilustrados, de hecho, cambiaron el curso de la Historia” (p.8).	Acabar con los vestigios del Antiguo Régimen. Ej. [Sobre el pensamiento de los ilustrados] “¿Crees que tiene vigencia en la actualidad ?” (p.41).	Acabar con los vestigios del Antiguo Régimen. Ej. “Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII (...)” (p.8).	Acabar con los vestigios del Antiguo Régimen. Ej. Extensión del pensamiento ilustrado (p.18).	Acabar con los vestigios del Antiguo Régimen. Ej. “A pesar de la persecución a que fue sometida, tuvo un gran éxito, consiguiendo un elevado número de compradores, lo que ayudó a la difusión de las ideas ilustradas”(p.13) [sobre la Enciclopedia].

Figura 2. Cuadro identificación héroe-ilustrados. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, hemos identificado algunos personajes individuales que parecen recibir un tratamiento muy positivo en los libros de texto estudiados. No podrían corresponderse con la figura heroica tal y como la hemos entendido en esta investigación porque no se profundiza en ellos. Nos llaman la atención sobre el resto porque suelen acompañarse de imágenes y aparecen nombrados en más de una ocasión (y en muchos casos, también en las actividades) pero consideramos que no cumplen con la premisa “Presencia significativa en su contexto” por varias razones. En primer lugar, porque se pasa ‘de puntillas’ por su trabajo y por su labor en la historia. Se mencionan en varios párrafos pero no se le dedica el espacio necesario para aportar información suficiente que lo resalte con mucha claridad tras la lectura de este relato histórico. Y, por otro lado, debemos admitir que el hecho de aparecer junto a tantos otros nombres contribuye a diluir su importancia.

No obstante, hemos considerado oportuno incluir un breve análisis crítico del discurso asociado a algunas de estas figuras como esbozo de futuros trabajos de investigación (véase epígrafe 8.6.2).

8.4. Un héroe colectivo en los libros de Historia: la mujer ⁸⁹

En la historiografía ha sido norma la exclusión de las mujeres, hasta que el feminismo de los años sesenta del siglo XX ha logrado rescatar el protagonismo de las mujeres y además ha introducido el concepto de género como soporte de análisis, tanto como el de clase social o raza.

Juan Sisinio Pérez Garzón

En las páginas de los manuales estudiados hemos encontrado un claro ejemplo de este universo colectivo que, aunque acompañado de ciertos nombres, no deja de ser una exaltación al grupo, al equipo y a la comunidad frente al individuo. Nos referimos a la mujer, al papel que ha desempeñado a lo largo de la historia como colectivo, a los obstáculos que ha superado y a su capacidad para ir ganando terreno en una sociedad eminentemente androcéntrica.

Destacados, recuadros, epígrafes específicos, ilustraciones... Tanto el espacio concedido como el tratamiento del universo femenino en la historia en los manuales analizados nos conducen a pensar que los libros de texto consideran a la mujer como una de las principales heroínas que guían el relato histórico. Todas las editoriales analizadas hacen especial mención al papel que ha desempeñado en los últimos siglos.

Identificamos a la mujer como heroína porque se cumplen las cinco premisas expuestas: se asocia a valores que pueden ser considerados positivos (lucha, esfuerzo, trabajo, sacrificio, generosidad, cultura); no existe cuestionamiento de su figura (es un discurso único que presenta al colectivo femenino como un grupo que parte con desventaja en la sociedad con respecto al hombre y lucha

⁸⁹ Joan W. Scott analiza el concepto de historia frente al de ideología al recordar el esfuerzo que supuso introducir la historia de las mujeres como una historia “válida” y científica, no una versión interesada de un grupo subversivo. “Las desiguales relaciones de poder dentro de la disciplina hacen peligrosas las acusaciones de “ideología” para quienes buscan una categoría profesional y una legitimidad disciplinar” (Scott, 2003, p. 73).

por cambiar su destino); tiene gran presencia en el manual (la mujer es abordada en un número de páginas mucho mayor que el resto de personajes, con una ubicación preferente y refuerzo paratextual); realiza una acción beneficiosa para la sociedad (además de su lucha para conseguir la igualdad, se destaca en diversos momentos la importancia del papel de la mujer en situaciones de crisis como en los conflictos bélicos o en la posguerra); y supera con éxito los obstáculos que se le plantean (la desigualdad de género en todos los planos sociales).

El espacio, la ubicación y el apoyo visual acerca del papel de la mujer dentro de los manuales suponen, como hemos observado, un indicador de la importancia que se le concede al tema. Este análisis nos ofrece una idea aproximada sobre el protagonismo que adquiere la mujer en los libros. Si diferenciamos la presencia de esta 'heroína' en los manuales, podemos ofrecer los siguientes datos: Anaya dedica el 4.08% de sus páginas a la situación de la mujer en distintos momentos de la historia, acompaña el relato de 6 preguntas (actividades) y 14 imágenes; Bruño refleja esta temática en el 3.65% de páginas, con 13 preguntas para el alumno y 7 imágenes; Santillana utiliza el 4.84% de sus páginas, aborda la cuestión del colectivo femenino en 65 preguntas e ilustra con 11 imágenes el tema; SM plasma la situación de la mujer de manera específica en el 3.80% de las páginas, formula 17 preguntas en el marco de actividades y utiliza 11 imágenes para acompañar el texto; por último, Vicens Vives opta por dedicar el 5.13% de páginas a la mujer, plantea 32 preguntas al alumnado e incluye 36 elementos paratextuales dentro de la temática.

Son datos significativos pues, como hemos mencionado, estos manuales se encuentran repletos de nombres en los que apenas se profundiza y que no suelen ser mencionados más que una, dos o tres veces, acompañados de una mínima referencia que no ahonda en su papel en la historia.

Consideramos que el análisis del discurso que se realiza en el próximo epígrafe contribuye a ampliar el conjunto de ideas y valores que pueden desprenderse de este colectivo. Tanto en los enfoques analíticos-descriptivos como en las

conclusiones parciales y totales se hallan una serie de evidencias que refuerzan las teorías que exponemos en este apartado y que consolidan la relación mujer-heroína.

Atendiendo al contenido y a la presentación de la mujer en los últimos siglos, debemos decir que todos los libros analizados siguen un mismo esquema: inciden en una situación desigual de partida de la mujer con respecto al hombre y van mostrando los logros (aunque también algunos retrocesos) de este colectivo. El carácter luchador, el valor y el éxito obtenido en el proceso son elementos que sirven para considerar a la mujer una heroína y un modelo a seguir.

Cabe destacar que la alusión al colectivo femenino se realiza principalmente a través de la palabra común y genérica de 'mujer' (así, los títulos recogen este término, por ejemplo, 'la mujer bajo el franquismo'). No se elige a un personaje en concreto, a una figura que pueda representar a la mayoría o que haya liderado algún movimiento importante para el colectivo (son nombradas en algunas ocasiones pero no ocupan un lugar protagonista). El personaje destacado tiene nombre común y constituye la representación de todo el género femenino. Debemos señalar, además, que la mayor parte de los nombres que recogen los manuales son masculinos.

Abordemos a continuación el tratamiento que se le otorga, la manera de describir y dibujar el universo de la mujer a través de distintos ejemplos encontrados en cada uno de los manuales. Procuraremos seguir un orden cronológico en el primer acercamiento, agrupando este tratamiento en los principales temas en los que se menciona.

8.4.1. La mujer en el manual Santillana

8.4.1.1. Aproximación analítico-descriptiva⁹⁰

Si procedemos a analizar y describir a la primera heroína identificada, debemos afirmar que la mujer es abordada en el manual de Santillana en un total de 17 páginas. La primera referencia aparece en el tema sobre la Revolución Industrial. La unidad contiene tres documentos complementarios (pp. 69 y 73) que abordan esta cuestión.

El primero, que lleva por título *Las mujeres*, está referido a la relación entre la mujer y el trabajo y en él se cuentan las duras condiciones para las mujeres que realizaban tareas pesadas incluso estando embarazadas. La protagonista explica que ha “tirado de la vagoneta mientras estaba encinta” (p.69).

Un segundo documento, también incluido en la página, aborda las diferencias salariales por sexo en el siglo XIX. En él se observa que en la Francia de 1840 el hombre ganaba 2 francos diarios, mientras la mujer cobraba 1.

Y un tercer documento que también incita a la reflexión sobre la situación de este colectivo es el fragmento de la obra de Emilia Pardo Bazán *Los pazos de Ulloa* sobre la mujer y el matrimonio, que pone de manifiesto el papel de subordinación de la mujer con respecto al hombre en 1886 (p.73).

Los tres textos buscan la reflexión del alumno sobre la situación de desventaja de la mujer con respecto al hombre en el siglo XIX. La inclusión de este tipo de documentos responde a la tónica general del libro de presentar al alumno datos, descripciones, opiniones y testimonios de personas de la época.

⁹⁰ Solo en el caso de la mujer hemos creído necesaria esta aproximación analítico-descriptiva, ya que entendemos que la información que se proporciona en los manuales sobre el colectivo femenino se encuentra difuminada en diferentes unidades. Este epígrafe pretende recopilar toda la información sobre la evolución de la mujer que abordan los libros. En el caso de los ilustrados no se ha hecho pues se encuentran muy localizados en los primeros temas (tema 1 y/o 2).

Estos documentos, además, van acompañados de actividades que persiguen despertar la capacidad crítica del receptor. Así, podemos encontrarnos este tipo de preguntas en las actividades (Santillana⁹¹, p.69): “Compara los salarios según el sexo y la edad”, “¿Cuál era la actitud de la época sobre la mujer y el matrimonio?”, “¿Cómo pasaban su ocio las jóvenes del siglo XIX?” o “¿Por qué crees que no salían al exterior?” (refiriéndose a las jóvenes).

Para las tres primeras preguntas el manual ofrece la respuesta. En el último ejemplo el alumno debe bucear más allá del libro de texto. En todos los casos son preguntas que intentan visibilizar las diferencias que existían entre hombres y mujeres en el periodo que transcurre después de la Revolución Industrial, y, por tanto, refuerzan el mensaje que transmite el libro.

El sufragio representa otro de los temas en el que aparecen las mujeres como protagonistas. En el libro de Santillana se halla vinculado a la unidad 4, que lleva por título *Naciones e Imperios (1850-1914)*.

En el contenido de los epígrafes principales se destaca que **“las mujeres seguían careciendo de muchos derechos**, entre ellos el derecho al voto, y seguían legalmente sometidas a los varones” (Santillana, p.84). Obsérvese que se utiliza el enfatizador textual en negrita para destacar la idea.

En primer lugar, **las mujeres seguían careciendo de muchos derechos**, entre ellos el derecho al voto, y seguían legalmente sometidas a los varones. Por eso, en la segunda mitad del siglo XIX aparecieron asociaciones de mujeres que luchaban por mejorar su situación. Estas son conocidas con el nombre de **movimiento sufragista**, porque el sufragio o voto era su principal petición (**docs. 12-14**).

Figura 3. Texto sobre el origen del movimiento sufragista. Fuente: Santillana, p.84.

Los textos complementarios que se eligen abordan también esta cuestión, describiendo la finalidad del voto y las actividades que realizaba el movimiento sufragista. La mayor parte de las actividades de la página 85 están orientadas

⁹¹ Para citar ejemplos significativos hallados en los manuales, hemos optado por nombrar la editorial y el número de página en lugar de los autores, el año de publicación del manual y el número de página. Consideramos que es una forma más clara, sencilla y directa de exponer los resultados.

a reforzar y a profundizar en estos contenidos: “¿Qué querían conseguir las sufragistas?”, “¿Cómo fundamentaban su petición?”, “¿Por qué las sufragistas pensaban que era importante que las mujeres votaran?”, etc. La mayoría de las preguntas hallan su respuesta en los documentos anteriormente mencionados pero hay dos de ellas que destilan un matiz diferente: “¿Te parecen medios de actuación similares a los que existen ahora?”, “¿Consideras que eran modernas en su forma de actuar?”. La lógica de esta actividad plantea una comparación pasado-presente que contribuye a una mayor reflexión por parte del alumno que el resto de cuestiones que encuentran su respuesta en los textos que ofrece el propio manual. Se podría inferir, por tanto, que son preguntas que están orientadas a la búsqueda de más preguntas (del debate) y, por ello, vinculadas al modelo propuesto por Freire y Faundez (2010).

En el tema 6 del manual de la editorial Santillana, *Tensiones y conflictos (1914-1939)*, dentro del punto 6.7, *Una época de intenso cambio social*, se aborda con un gran protagonismo los cambios que vive la mujer. Concretamente, se le dedica un epígrafe completo, *La emancipación de la mujer*, que se considera “uno de los cambios sociales más significativos” (Santillana, p.136).



Figura 4. Texto sobre la emancipación de la mujer. Fuente: Santillana, p.136.

Se dedican cinco párrafos a la emancipación y el movimiento femenino, que se vincula al avance: “Sin embargo, el movimiento feminista tardó más en triunfar en países socialmente menos avanzados” (Santillana, p.136).

Se ofrece una visión general de la situación del movimiento sufragista en el mundo occidental para terminar abordando el movimiento en España. Se mencionan algunos nombres (enfatisados en negrita) y en el caso de Victoria Kent se especifica su procedencia: “la malagueña”.

Cabe señalar también el pie de foto de la portada de la revista Vogue, situada junto al epígrafe señalado, por el matiz de reflexión que introduce en el estudiante: “Las revistas femeninas son una fuente inestimable para estudiar la vida cotidiana y las mentalidades de una época, así como para conocer los estereotipos femeninos” (Santillana, p.136).

El mayor protagonismo de la mujer vinculado a esta temática se alcanza, sin embargo, en las dos páginas finales del tema (pp.144-145), un espacio que incluye más texto que imagen (algo que no ocurre siempre en los libros analizados). En *Comprender el presente*, Santillana despliega una introducción y seis epígrafes sobre la igualdad de la mujer y cuatro cuadros sobre la situación actual en España.

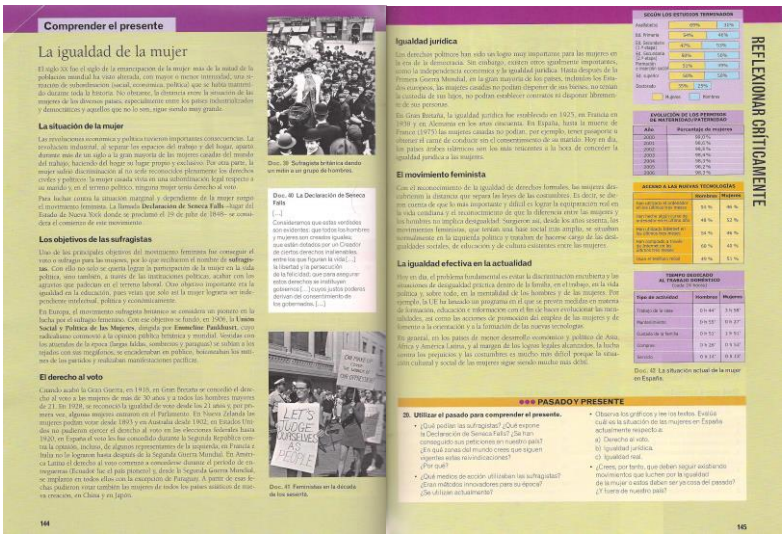


Figura 5. Ejemplo de tratamiento de la mujer en páginas de profundización. Fuente: Santillana, pp.144-145.

Llama la atención cómo, en estos documentos, la mujer se convierte en un personaje prácticamente universal. A pesar de resaltar el caso del movimiento sufragista británico, los textos se hacen eco de la situación del voto de la mujer en distintos países del mundo (Nueva Zelanda, Australia, China, Japón, Paraguay, Ecuador, países árabes islámicos, etc.).

El hecho de incluir apuntes sobre lo que sucede fuera de Europa y Estados Unidos no responde a la tónica habitual del libro de texto. Consideramos que estas alusiones refuerzan todavía más el carácter heroico de la mujer (con independencia de la cultura) pero sirven además para subrayar el carácter positivo de los valores occidentales y eurocéntricos porque destacan en el texto el liderazgo de Europa en esta materia:

Por ejemplo, la UE ha lanzado un programa en el que se prevén medidas en materia de formación, educación e información con el fin de hacer evolucionar las mentalidades, así como las acciones de promoción del empleo de las mujeres y de fomento a la orientación y a la formación de las nuevas tecnologías. (Santillana, p.145)

Cabe destacar también que la mayor parte de las actividades se encuentran encaminadas a la reflexión pero con una gran orientación por parte del libro:

●●● PASADO Y PRESENTE

<p>20. Utilizar el pasado para comprender el presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pedían las sufragistas? ¿Qué expone la Declaración de Seneca Falls? ¿Se han conseguido sus peticiones en nuestro país? ¿En qué zonas del mundo crees que siguen vigentes estas reivindicaciones? ¿Por qué? • ¿Qué medios de acción utilizaban las sufragistas? ¿Eran métodos innovadores para su época? ¿Se utilizan actualmente? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observa los gráficos y lee los textos. Evalúa cuál es la situación de las mujeres en España actualmente respecto a: <ul style="list-style-type: none"> a) Derecho al voto. b) Igualdad jurídica. c) Igualdad real. • ¿Crees, por tanto, que deben seguir existiendo movimientos que luchen por la igualdad de la mujer o estos deben ser ya cosa del pasado? ¿Y fuera de nuestro país?
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 6. Ejemplo de actividades que fomentan el eurocentrismo. Fuente: Santillana, p.145.

La pregunta dos hace referencia a la primera convención sobre los derechos de la mujer en Estados Unidos. En este sentido, podemos afirmar que expone como modelo las conclusiones a las que se llega en esta reunión. Las dos preguntas que siguen confirman esta idea ya que buscan que el alumno

compruebe si se cumplen en España y en el resto del mundo los principios de Seneca Falls.

Entendemos que este tipo de cuestiones refuerza el eurocentrismo, pues coloca a los países occidentales en una posición superior en cuanto alcanzan una serie de valores considerados buenos y deseables. Además, la pregunta “¿En qué zonas del mundo crees que siguen vigentes estas reivindicaciones?” va a poner de manifiesto la separación entre unos países y otros (los que respetan una serie de valores y los que no). No se ahonda con profundidad en el tema, tan solo se expone el modelo occidental.

En referencia a los gráficos, se pide al alumno que evalúe la situación de las mujeres en España respecto a “derecho al voto, igualdad jurídica, igualdad real” y se le pregunta a modo de conclusión si deben seguir existiendo movimientos por la igualdad de la mujer dentro y fuera de nuestro país. Consideramos que con estas últimas preguntas se vuelve a incidir en las diferencias nosotros/ellos.

En el tema sobre la Guerra civil, *España de 1902 a 1939*, el manual Santillana dedica un apartado de las actividades (en el epígrafe *Comprender el presente, Reflexionar críticamente*, p.227) a las mujeres. De hecho, aparecen doce preguntas bajo el título *Las mujeres*. Son cuestiones que persiguen que el alumno pregunte a las mujeres de su familia sobre el papel que jugaron durante la Guerra Civil.

- Las mujeres.
 - a) ¿Cómo vivieron la guerra las mujeres de tu familia?
 - b) ¿Antes de la guerra trabajaba alguna fuera de casa?
¿A qué se dedicaba? ¿Pudo seguir realizando el mismo trabajo durante la guerra?
 - c) ¿Alguna de ellas fue al frente? ¿Qué hizo allí? ¿Regresó?
 - d) ¿Trabajó alguna en la retaguardia? ¿Qué labor realizó?
 - e) ¿Pudieron permanecer en la misma localidad y en la misma casa durante toda la guerra?
 - f) ¿Pudieron encontrar alimentos con facilidad?
 - g) ¿Qué hicieron al finalizar la guerra?

Figura 7. Ejemplo de actividades que ponen en valor el papel de la mujer en la historia. Fuente: Santillana, p.227.

El hecho de dedicar un espacio exclusivo a las mujeres pone de manifiesto el interés del manual por resaltar tanto las circunstancias como las acciones que llevó a cabo este colectivo. De esta manera, los jóvenes se ven obligados a ‘acceder’ a las historias de las mujeres de su familia y casi con toda probabilidad escuchará un relato del pasado que ensalce los valores positivos asociados a ellas.

Cabe también señalar las imágenes que utiliza Santillana para ilustrar el tema sobre la memoria de la Guerra civil. Dos de las seis fotografías seleccionadas representan a la mujer. Están ubicadas en la parte más llamativa del documento (margen superior) y ambas buscan presentar los dos prototipos más comunes de mujer durante la época. El pie de foto de la primera de ellas (p.226) explica: “Muchas mujeres del bando “nacional” trabajaron en la retaguardia confeccionando ropa de abrigo”. Es una fotografía tomada desde un ángulo más elevado (picado) que muestra a la mujer en un plano inferior (además, la mayoría de ellas se encuentra con la cabeza hacia abajo porque están realizando labores de confección). Esta angulación y composición de los elementos del plano sitúan a la mujer en un plano inferior y redundan en una visión sumisa de la misma. La segunda imagen muestra solo una mujer. El pie de foto que la acompaña afirma que “en el bando republicano hubo mujeres milicianas que lucharon en el frente” (p.227). Dentro del colectivo femenino, se puede observar cómo se establecen diferencias de estereotipos. La mujer del bando nacional se dedica a tareas del hogar, mientras que la mujer republicana, se iguala al hombre y lucha en el frente.



Figura 8. Representación de la mujer del 'bando nacional'. Fuente: Santillana, p.226.



Figura 9. Mujer del 'bando republicano'. Fuente: Santillana, p.227.

En el tema 13, *El mundo de la Guerra Fría*, una vez más, en la parte final del tema, la referida a comprender el presente y reflexionar críticamente, aparece como protagonista la mujer. Bajo el título (en cuerpo mayor de letra) *Ellas* (p.283), se aborda el feminismo y se proporcionan una serie de fuentes (algunas vinculadas a la historia de la mujer y otras a instituciones oficiales que arrojan datos sobre la situación social de las mujeres con respecto a los hombres, como es el caso del INE).


En el recuadro que lleva por título *Plan de la investigación* se pide al alumno que profundice en los orígenes y evolución del feminismo y en la situación actual de la mujer en diferentes planos (educativo, laboral, etc.). Estas reflexiones, sin embargo, se producirían no en torno a las mujeres del mundo, sino a las mujeres europeas y españolas. Así, el ejercicio (p.283) propone buscar información en las páginas web sobre “la situación educativa de la mujer en Europa y en España” o “la situación laboral de la mujer en Europa y en España”. Asimismo se le pide tanto “un cuadro sinóptico con las principales carencias de las mujeres respecto del varón en Europa y en España”, como un informe sobre la situación social de la mujer en este ámbito geográfico-político. El centro del análisis y de la reflexión recae, por tanto, en la mujer española y europea, un ejemplo más del foco de estudio establecido, el punto de vista eurocéntrico y nacionalista que presentan los manuales escolares.

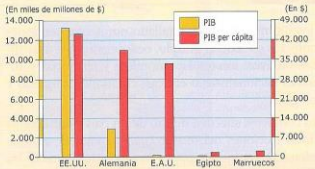
El tema 15, *El mundo a principios del siglo XXI*, sin embargo, incluye un despiece sobre la situación de las mujeres en Arabia Saudí. Corresponde a un fragmento adaptado de un artículo de *El País* en el que se explica que “las saudíes no pueden votar, conducir un coche, comer solas en un restaurante, caminar solas por la calle ni abandonar el país sin el consentimiento escrito de un familiar varón (...)” (Santillana, p.313).

El texto va acompañado de una imagen de varias mujeres totalmente cubiertas con una túnica negra. En los pocos casos en los que los manuales se centran en una mujer no europea u occidental, se refieren al atraso y a la situación de inferioridad que viven con respecto al hombre. La única información que se ofrece sobre la situación de la mujer en otra cultura es negativa.

ACTIVIDADES

Doc. 17 El gobierno islamista de Irán
En el islam, gobernar significa únicamente aplicar las leyes coránicas, o dicho de otra forma, las leyes divinas. Estas leyes deben ser obedecidas y ejecutadas por todas las personas, sin excepción y sin contestación. [...] Se obedece al Profeta porque Dios lo ha querido así. Y se debe obedecer a los dirigentes del gobierno islámico porque así lo ha querido Dios.
Principios políticos, filosóficos, sociales y religiosos del ayatollah Jomeini

Doc. 18 La situación de las mujeres en Arabia Saudí

Arabia Saudí firmó la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres en 2000. Sin embargo, las saudíes no pueden votar, conducir un coche, comer solas en un restaurante, caminar solas por la calle ni abandonar el país sin el consentimiento escrito de un familiar varón. Deben cubrirse el cuerpo entero y el rostro con una larga túnica negra. [...] Cada mujer tiene un tutor (*mahram*), que en principio es su marido. Si no está casada, esta labor la ejerce el padre, un hermano o incluso un hijo menor de edad. El *mahram* debe dar su autorización para que pueda trabajar o viajar. La policía religiosa, que patrulla las calles, vigila la conducta, la ropa y el comportamiento de las mujeres y puede detener a cualquiera por infringir los principios morales y sociales tradicionales del país.
M. C. BELAZA, *El País*, 31 de agosto de 2005. Adaptado

Doc. 19 Algunos países islámicos en el contexto internacional.


País	PIB (millones de \$)	PIB per cápita (\$)
EE.UU.	~12,500	~42,000
Alemania	~3,500	~35,000
E.A.U.	~11,000	~21,000
Egipto	~1,500	~7,000
Marruecos	~1,000	~5,000

Doc. 20 Al-Qaeda: el terrorismo que cambió el mundo
Al-Qaeda, que en árabe significa «La base», fue fundada en 1988 por Osama Bin Laden y Mohammed Atef. El origen de la red y de su nombre está en el refugio para luchadores árabes que había en la localidad pakistaní de Peshawar desde 1979; ese lugar de encuentro era conocido como «La base». El nombre también se debe a que esta organización se estructura en células independientes dirigidas por un mando central o base. Desde el principio, Al-Qaeda se estableció como el bloque donde podían integrarse los grupos extremistas islámicos armados que habían participado en la lucha contra la invasión soviética de Afganistán. Su objetivo principal era, ¿y sigue siendo?, mostrar su oposición a los gobiernos no-islámicos, recurriendo a la fuerza en caso necesario.
L. TEJERO, en *TodoPolítica.com*

8. ●●● Analizar los problemas de las teocracias islámicas.

- Lee los documentos 17 y 18. Explica cómo es el régimen político iraní y cuál es la situación de las mujeres saudíes.
- Observa el documento 19. ¿Qué problemas graves se reflejan?
- Lee el documento 20. ¿Crees que el mantenimiento de Al-Qaeda repercute negativamente en el desarrollo de los países donde tiene gran presencia? Razona tu respuesta.

Doc. 21 Principales atentados terroristas relacionados con Al-Qaeda.


Año	Atentado
1993	Coche bomba en los sótanos del World Trade Center de Nueva York.
1996	Camión bomba contra un campamento militar estadounidense en Arabia Saudí.
1998	Coche bomba contra las embajadas de EE.UU. en Nairobi (Kenia) y Dar es Salaam (Tanzania).
2000	Lancha bomba contra un destructor estadounidense en el golfo de Adén (Yemen).
2001	Atentado contra las torres del World Trade Center.
2002	Atentado suicida contra una sinagoga en Túnez.
2002	Atentado contra el consulado estadounidense en Karachi (Pakistán).
2002	Coche bomba contra una discoteca en Bali (Indonesia).
2003	Cinco ataques contra restaurantes y hoteles en Marruecos.
2004	Bombas en varios trenes en Madrid.
2004	Bombas en complejos turísticos en la península del Sinaí (Egipto).
2005	Atentados en el metro y en un autobús en Londres (Gran Bretaña).
2006	Ataque a un balneario en Dahab (mar Rojo).

Figura 10. Ejemplo de página sobre ‘otras culturas’.

Fuente: Santillana, p.313.

Además, el texto se encuentra en una página donde se aborda el terrorismo de Al-Qaeda, el gobierno islamista de Irán y los problemas de las teocracias islámicas, hecho que contribuye a percibir de manera aún más negativa la cultura ‘no occidental’.

En el mismo tema pero bajo el título *Una sociedad en transformación*, encontramos otro epígrafe dedicado a la mujer, *El nuevo papel de la mujer*. Los dos párrafos principales abordan la situación del colectivo femenino en los países desarrollados, donde se destaca el avance hacia la igualdad pero también las tareas pendientes para considerarla efectiva. Solo en las dos últimas frases se hace alusión a la situación de la mujer en otras zonas del planeta: “Esta evolución no se ha producido en los países menos desarrollados. En algunos de ellos, las mujeres carecen de derechos y libertades fundamentales” (p.319). En el recuadro sobre ideas clave se refuerza al alumno su reflexión sobre las mujeres y la diferencia entre las distintas zonas del mundo: “¿Cómo ha cambiado la situación de la mujer? ¿Se ha producido en todos los países?” (p.319).

El gráfico de la página 318 es otro ejemplo de eurocentrismo y también nacionalismo. Se representa el porcentaje de mujeres en el Parlamento (España es la tercera después de Suecia y Dinamarca, de un total de 11 países seleccionados). No se profundiza en el colectivo femenino fuera de la órbita occidental, sin embargo, sí se desprende la idea de que el modelo a seguir es el que representa Occidente.

En el último tema de Santillana se dedica un epígrafe a las mujeres, *El cambio de las mujeres* (p.342) y en la página que sigue (p.343) se despliegan una serie de actividades y textos complementarios que inciden en el mismo aspecto. Todo ello, queda además reforzado por el recuadro de *Ideas clave* que pregunta al alumno:

¿Qué supuso la aprobación de la Constitución para la mujer? ¿Han alcanzado las mujeres la igualdad real? (Santillana, p.343)

En el cuerpo de texto del libro se insiste en las desigualdades reales que existen para la mujer en España:

Además, la tasa de desempleo entre las mujeres casi dobla la de los hombres, y estas tienen más dificultades para promocionarse y ocupar puestos de dirección, aunque estén capacitadas para ello (el 60% de los licenciados universitarios son mujeres). (Santillana, p. 342)

8.4.1.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

El manual de Santillana concede un importante protagonismo a la mujer de manera transversal en muchos de sus temas, particularmente en las unidades 3, 4, 6, 10, 13, 15 y 16, que corresponden a los temas de la Revolución Industrial, el sufragio femenino, la emancipación de la mujer, el papel del colectivo durante la Guerra Civil española, el movimiento feminista, la situación de la mujer en el mundo y la situación de la mujer en España (*macroestructura semántica*). En total, se aborda de forma específica la mujer en 17⁹² páginas, lo que supone un 4.84% de las páginas del libro de texto.

En cuanto a los *esquemas discursivos*, comprobamos que las páginas de actividades son la ubicación preferente de los temas sobre el colectivo femenino (41.17%), seguidas de las páginas de profundización como *Reflexionar críticamente (Comprender el presente o Investiga)* (29.41%) y los textos que guían el manual (29.41%%). Cabe mencionar que las páginas de profundización dedican una mayor extensión que las páginas principales.

El manual de Santillana incluye unos pequeños recuadros de color violeta que ocupan un lugar llamativo (no siempre el mismo) dentro del manual con las 'ideas clave'. En algunos casos plantea cuestiones sobre el colectivo femenino.

La situación actual de la mujer, las igualdades o desigualdades existentes son objeto constante del debate que se le presenta al estudiante. Este debe pensar

⁹² Las páginas en las que se aborda el tema de la mujer en el manual de Santillana son: 69, 73, 84, 85, 136, 144, 145, 226, 227, 283, 313, 318, 319, 322, 342, 343, 346.

continuamente sobre la misma cuestión, que podría resumirse en diagnosticar la realidad (¿Existe igualdad?), razonar sobre las causas (¿Por qué?) y considerar soluciones (¿Qué se está haciendo? ¿Qué se puede hacer?).

En cuanto al sentido general del discurso, debemos admitir que se parte de una descripción de la mujer en la Revolución Industrial y se culmina con una explicación sobre la situación del colectivo hoy día. Se recalca en distintos temas (prácticamente todos aquellos que abordan el siglo XX) la misma idea: la mujer partió con desventaja, ha luchado, ha mejorado su situación con respecto al hombre pero todavía sigue trabajando para alcanzar la igualdad en la praxis. Uno de los ejemplos más evidentes y que condensa esta idea de evolución podemos encontrarlo en el epígrafe que resume las páginas 144-145:



Figura 11. Texto sobre la 'lucha' de la mujer. Fuente: Santillana, p.144.

8.4.1.3. Modelos de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

Consideramos que el número y la naturaleza de los ejercicios que se plantean en torno al colectivo femenino en la historia ponen de manifiesto el interés de los autores del manual en profundizar y reflexionar sobre el tema. En total, se han contabilizado 65 preguntas específicas sobre la situación de la mujer, de las cuales 16 encuentran la respuesta de manera directa e inmediata en el propio manual, mientras que 49 demandan una reflexión, relación de contenidos e investigación que van más allá de las fronteras del libro de texto. Es decir, el 24.61% de las preguntas planteadas encuentran su respuesta en el libro mientras que el 75.38% demandan una mayor investigación. Esto no

significa que se pruebe el modelo de Freire y Faundez (2010) pues la mayoría de las preguntas que demandan la consulta de otras fuentes se hallan orientadas a encontrar una respuesta que consolida y refuerza la información que contiene el manual.

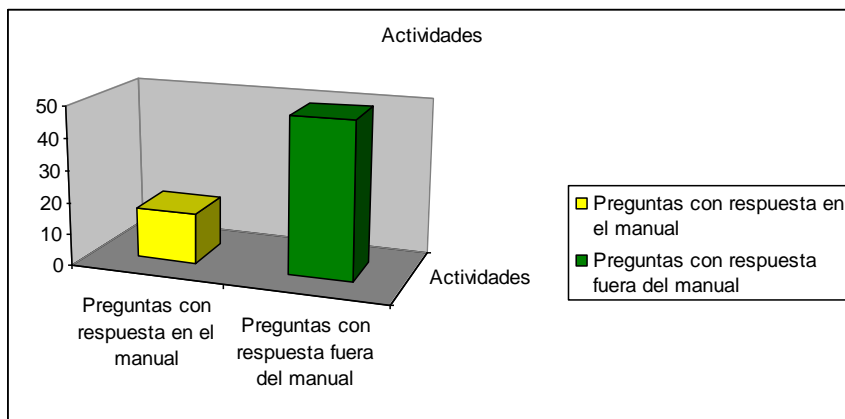


Figura 12. Modelos de actividades Santillana. Fuente: Elaboración propia.

8.4.1.4. Valores proyectados en el plano textual

Tras el análisis de los 17 documentos de este manual podemos afirmar que hemos hallado una serie de evidencias en el discurso que ponen de manifiesto la vinculación de la mujer con una relación de valores como son ‘trabajo’, ‘lucha’, ‘esfuerzo’, ‘intelectualidad’, ‘sacrificio’, ‘responsabilidad’ y ‘fortaleza’.

Varios han sido los ejemplos sobre la proyección del eje ‘trabajo’, un valor que podemos relacionar también con ‘actividad’ o ‘diligencia’ en los textos. Presentamos dos de ellos⁹³:

Ejemplo 1. Betty Harris, 37 años: yo me casé a los 23 años y fue entonces cuando comencé a **trabajar** en la **mina** (...) **Tiro** de las **vagonetas** de carbón y **trabajo de 6 de la mañana a 6 de la tarde**. Hago una pausa durante una hora, a mediodía, para comer; para esto se me da pan y mantequilla, pero nada de beber. Tengo dos hijos, pero son demasiado jóvenes para **trabajar**. He **tirado** de la **vagoneta** mientras estaba **encinta** (...). En el lugar en el que **trabajo** hay seis mujeres y una docena de niños y niñas (Extracto de un informe parlamentario inglés de 1842 sobre las mujeres). (Santillana, p. 69)

⁹³ Subrayamos en negrita el léxico asociado al valor correspondiente.

Ejemplo 2. Cuando eran enviadas a cualquier lugar [...] lo primero que hacían era **izar** la bandera, **alquilar** un local, **conceder** entrevistas a la prensa, **citar** a las mujeres más sobresalientes de la localidad, **visitar** las diversas organizaciones- políticas, sociales y filantrópicas-, **comunicar** a la policía que habían llegado, **convocar** reuniones y, después de **pintarraजार** las calles, **vender** el periódico Votes for Women y **distribuir** octavillas. **Hablaban** en las reuniones, **ganaban** prosélitos [...] **escribían** o **entrevistaban** al diputado local, **planificaban protestas** contra la visita de un ministro del gobierno, **organizaban campañas** para las elecciones locales, además de todo esto, **conseguían** el dinero necesario para sus propias campañas y aún les sobraba para enviarlo a la administración central. (Christabel Pankhurst, Liberadas. La historia de cómo **ganamos** el voto). (Santillana, p.85)

De este segundo ejemplo se desprenden también otros valores predominantes: ‘lucha’, ‘esfuerzo’, ‘perseverancia’, ‘reivindicación’ o ‘valor’.

En el manual de Santillana se vincula también a la mujer con capacitación intelectual, con frases como la que sigue:

Ejemplo 1. Además, la tasa de desempleo entre las mujeres casi dobla la de los hombres, y estas tienen más dificultades para promocionarse y ocupar puestos de dirección, aunque estén **capacitadas** para ello (el **60%** de los **licenciados universitarios** son **mujeres**). (Santillana, p.342)

Por otro lado, el valor ‘sacrificio’ vinculado a ‘renuncia’, ‘generosidad’ y ‘privación’ se proyecta en textos como el de *Cinco Días*:

Ejemplo 1. Texto de *Cinco Días* sobre la Ley de Igualdad. Ahora bien, si se descende al terreno personal de las directivas, se ve cómo **parte de sus carreras ha sido a costa de algún derecho** de los que precisamente ha ampliado la Ley de Igualdad. Como ejemplo, cabe destacar que Herrero y del Rivero admitieron que tras sus embarazos **no agotaron las 16 semanas de baja maternal y se reincorporaron al trabajo apenas mes y medio después de dar a luz**. Las horas de trabajo que **se restan a la familia** también son una realidad. “A veces, cuando me iba de casa, no es que me remordiese la conciencia, es que me daba auténticos bocados”, lamentó González de Frutos. (Santillana, p.343)

De las preguntas sobre la Ley para la Igualdad Efectiva también se puede desprender otro valor: ‘responsabilidad’ (asociada a la responsabilidad familiar), que estaría conectado con ‘compromiso’, ‘obligación’ y ‘madurez’.

Ejemplo 1. ¿Crees que a veces la propia mujer frena su carrera profesional por su **responsabilidad familiar**? ¿Cómo se puede resolver? (Santillana, p.343)

En el marco de los valores que proyecta el texto, debemos destacar, por último, el de ‘fortaleza’. Al igual que en el resto de los manuales, del sentido global del discurso puede extraerse que el valor ‘fortaleza’ ha acompañado a la mujer a lo largo de la historia para soportar condiciones duras, difíciles e injustas. ‘Fortaleza’, ‘resistencia’, ‘dureza’ y ‘vigor’ se vinculan a la mujer en el texto y en el paratexto. En el caso del manual de Santillana, además, encontramos un párrafo que nos acerca de manera más explícita a estos valores. Se trata de parte del informe parlamentario inglés de 1842 que aborda la situación de las mujeres en aquella época y que hemos citado al abordar los valores agrupados bajo la variable ‘trabajo’.

8.4.1.5. Valores proyectados en el plano paratextual

Por otro lado, centrándonos en el plano paratextual (en el análisis de imágenes y gráficos), podemos afirmar que, de todos los valores que hemos encontrado, el más representado se engloba bajo el concepto ‘trabajo’, en un total de siete imágenes, seguido de ‘lucha’, que puede observarse en cinco ilustraciones.

Los valores ‘intelectualidad’ o ‘cultura’ se hallan también presentes en dos gráficos. La visualización de los valores predominantes en el plano paratextual puede observarse en el siguiente gráfico:

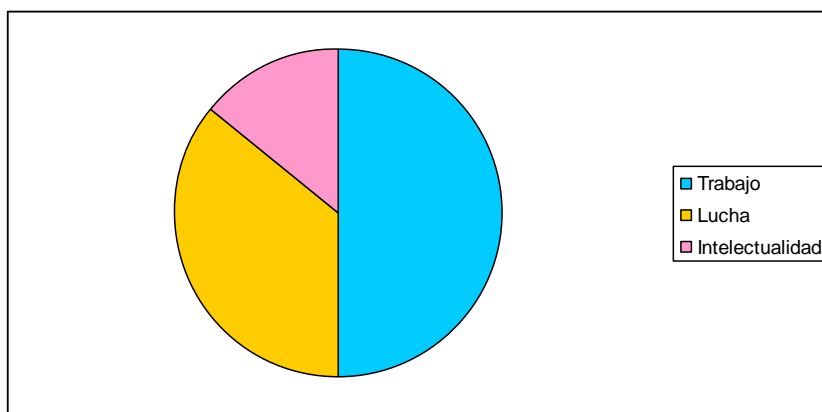


Figura 13. Valores predominantes en el plano paratextual en Santillana.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, exponemos una serie de imágenes que prueban la vinculación a los valores mencionados. Las tres primeras figuras (14, 15 y 16) se corresponden al valor 'trabajo'. La figura 17 se asocia al valor 'lucha' y la figura 18 a 'intelectualidad'.



Figura 14. Mujeres trabajando en la mina.

Fuente: Santillana, p.69.

TIEMPO DEDICADO AL TRABAJO DOMÉSTICO (cada 24 horas)		
Tipo de actividad	Hombres	Mujeres
Trabajo de la casa	0 h 44'	3 h 58'
Mantenimiento	0 h 55'	0 h 27'
Cuidado de la familia	0 h 51'	1 h 51'
Compras	0 h 26'	0 h 53'
Servicio	0 h 14'	0 h 13'

Doc. 42 La situación actual de la mujer en España.

Figura 15. Tiempo dedicado al trabajo doméstico. Fuente: Santillana, p. 145.



Figura 16. Viñeta sobre la igualdad. Fuente: Santillana, p. 346.



Doc. 13 Sufragista dando un discurso en Trafalgar Square (Londres).

Figura 17. Sufragista dando un discurso. Fuente: Santillana, p.85.



Figura 18. Diferencias entre hombres y mujeres según los estudios terminados. Fuente: Santillana, p.145.

8.4.1.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

Con respecto al estudio del eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo, se han encontrado evidencias empíricas tanto en el sentido general del texto como en párrafos e imágenes específicas que nos llevan a confirmar la existencia de estos valores en el manual.

Atendiendo al sentido global del discurso, podemos afirmar que la mujer protagonista de los textos es una mujer europea o una mujer española. En 15 páginas (88.23%) de las que abordan específicamente la situación del colectivo femenino se parte de una mujer europea, solo en el 11.7% de las páginas se

explica la situación de la mujer fuera del ámbito occidental. Las imágenes que acompañan a los textos también apoyan esta idea.

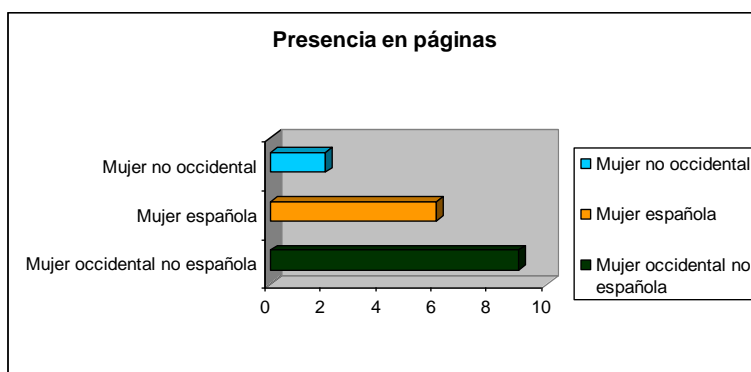


Figura 19. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de Santillana. Fuente: Elaboración propia.



Figura 20. Eurocentrismo y nacionalismo. Representación en imágenes de Santillana. Fuente: Elaboración propia.

De las 11 fotografías o ilustraciones que representan la mujer en los textos específicos sobre este colectivo, diez se refieren a mujeres occidentales mientras que una visualiza mujeres no occidentales. Es decir, el 90.90% de las imágenes sobre mujeres representan a la mujer occidental.

Si diferenciamos los porcentajes teniendo en cuenta los casos en que se trate de una mujer española obtendríamos que el 63.63% de las imágenes representa a la mujer occidental no española, el 27.27% a la española y el 9.09% a la mujer no occidental. Asimismo, cabe señalar que la representación

en la única imagen de la mujer no occidental muestra un grupo de mujeres en Arabia Saudí que se encuentran completamente cubiertas.

Doc. 18 La situación de las mujeres en Arabia Saudí



Figura 21. Mujeres en Arabia Saudí. Fuente: Santillana, p.313.

Entendemos que el manual apenas recoge a la mujer no occidental y cuando lo hace se refiere a la mujer privada de derechos. Nos encontramos ante el concepto de *significado local* que explica Van Dijk, el desequilibrio en los datos ofrecidos (proporcionar mucha información sobre un tema y muy poca sobre otro).

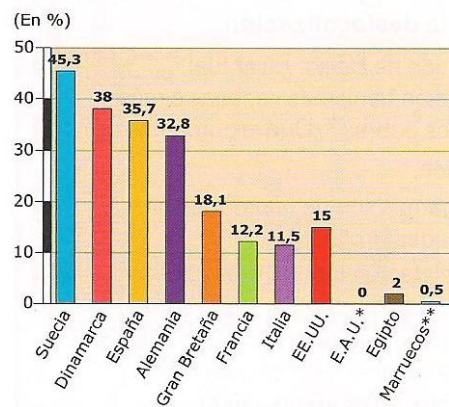
A excepción de la página 144 en que se mencionan países fuera de la órbita ‘occidental desarrollada’ (Ecuador, Paraguay, China, Japón...) vinculados al derecho al voto femenino, la información que se proporciona sobre la situación de la mujer en otras culturas (pp.313 y 319) es negativa y no se ofrecen datos contextualizadores sobre estos países. Sirvan como ejemplo los títulos de los epígrafes o de las actividades sobre la unidad *El mundo islámico*, donde se inserta esta imagen: ‘Problemas comunes’ (p.312), ‘Un espacio en tensión’ (p. 312), ‘Analizar los problemas de las teocracias islámicas’ (p.313), ‘¿Qué problemas graves se reflejan?’ (p.313).

En el refuerzo sobre el contenido expuesto que presenta el recuadro de ‘ideas clave’ también se redunda en la situación negativa a través del concepto ‘problema’: ‘Los problemas. ¿Cuáles son los problemas más importantes que tienen los países islámicos?’ (p. 312).

Entendemos que existe una autopresentación positiva de la cultura occidental. Se expone el modelo de evolución de la mujer en España y Europa como un modelo deseable y se contrapone al modelo no occidental (focalizado en el modelo árabe). No se ofrecen datos contextualizadores que contribuyan a comprender la situación en su complejidad y se recibe una visión maniquea de la misma.

Otro ejemplo de esta visión eurocéntrica y nacionalista lo encontramos en el gráfico de la página 318 sobre el porcentaje de mujeres en el Parlamento (figura 22). Los países que se han elegido para la muestra representan situaciones visiblemente opuestas. Para España y para los países occidentales se ha seleccionado un ámbito de representación positivo, mientras que para Emiratos Árabes Unidos, Egipto o Marruecos se escoge un criterio que contribuye a una presentación negativa de los mismos. Entendemos que se potencia la confrontación de modelos muy radicalizados y el propio se expone como uno de los modelos ejemplares. La información adicional explicada en asteriscos no hace sino redundar en la misma idea.

Además del eurocentrismo, identificamos el valor nacionalista, pues la posición de España en este ámbito queda destacada. De hecho, se elige un criterio que hace que ocupe un tercer lugar en la clasificación por detrás de Suecia y Dinamarca y por delante de otros países europeos, que tradicionalmente se han vinculado al concepto de ‘progreso’.



* En los E.A.U., las mujeres no tienen derecho a votar ni a ser electas.

** Desde 2002, la cuota máxima de representación de las mujeres es del 10 %.

Doc. 31 Porcentaje de mujeres en el Parlamento.

Figura 22. Mujeres en el Parlamento.

Fuente: Santillana, p.318.

Las actividades también redundan en la misma idea, reforzar la creencia de una sociedad modelo (la occidental) frente a una sociedad que necesita una evolución. Recordemos algunas de las preguntas que se han citado en la aproximación analítico-descriptiva:

20. Utilizar el pasado para comprender el presente.

- ¿Qué pedían las sufragistas? ¿Qué expone la Declaración de Seneca Falls? ¿Se han conseguido sus peticiones en nuestro país? ¿En qué zonas del mundo crees que siguen vigentes estas reivindicaciones? ¿Por qué?

Figura 23. Ejemplo de actividades que refuerzan nacionalismo y eurocentrismo. Fuente: Santillana, p.145.

Tanto los valores eurocéntricos como nacionalistas ('nuestro país') son identificados en el texto. Se refuerza la autopresentación positiva frente a la presentación negativa de los 'otros'.

Los ejercicios de la página 283 también remarcen el punto de interés para el alumno, que debe buscar información sobre 'la situación educativa de la mujer

en Europa y en España', 'la situación laboral de la mujer en Europa y en España' o 'las principales carencias de las mujeres respecto del varón en Europa y en España'.

El nacionalismo puede observarse en el punto de vista elegido para el colectivo. Explicar la situación de la mujer en este manual significa explicar principalmente la situación de la mujer occidental y de la mujer española. De las 11 imágenes vinculadas al tema, tres representan a la mujer española. En el discurso se combina la perspectiva eurocéntrica con la nacionalista. De las 17 páginas que abordan de manera específica el tema de la mujer, seis explican la situación de la mujer en España.

Por otro lado, también cabe señalar que el valor regionalista queda patente en la página 136, cuando en el epígrafe sobre la emancipación de la mujer se explica:

En 1918 surgió la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), compuesta por mujeres de la élite intelectual del momento, entre las que destacaron Clara Campoamor y la **malagueña** Victoria Kent. (Santillana, p.136)

Se proporciona el dato de que Victoria Kent es malagueña pero no se informa de la procedencia de Campoamor (madrileña). Entendemos que el uso desequilibrado de estos datos (presencia en un caso y ausencia en otro) revela una intencionalidad en remarcar el origen andaluz y por tanto, poner en alza el valor de esta comunidad. Constituiría un ejemplo de lo que Van Dijk (1999, p.32) considera *significado local*.

8.4.1.7. Conclusiones parciales

El manual Santillana concede un espacio significativo al tema de la mujer (por el número de páginas, ubicación de contenidos, imágenes utilizadas y preguntas dirigidas al alumno).

Se confirman los valores que incluíamos en la hipótesis de la investigación en tanto se muestra como centro del relato a una mujer occidental a la que se asocian una serie de valores considerados positivos.

Una de las conclusiones más relevantes que podemos extraer del análisis es la identificación del concepto de *significado local* como propiedad del discurso. El hecho de proporcionar mucha información sobre la mujer occidental y apenas abordar a la mujer de ‘otros’ lugares pone de manifiesto el punto de vista eurocéntrico desde el que se observa el pasado.

Pero no solo el ‘qué’ sino también el ‘cómo’ constituye una de las conclusiones relevantes en esta investigación pues la representación que se hace de esta mujer ‘no occidental’ resulta simplificadora y negativa de la cultura. La representación gráfica, por ejemplo, muestra un discurso único en cuanto ofrece exclusivamente el modelo de mujer de Arabia Saudí como mujer privada de derechos relacionada con el ‘atraso’.

Los valores nacionalistas y regionalistas quedan también ensalzados en el discurso. Emerge de manera independiente la mujer española y la mujer andaluza. En el caso de Victoria Kent nos parece un claro ejemplo de puesta en valor del regionalismo al mencionar su procedencia y no mencionar la procedencia de Clara Campoamor.

El resto de valores proyectados en los planos textual y paratextual (que resultan muy coincidentes) son: ‘trabajo’, ‘lucha’, ‘esfuerzo’, ‘intelectualidad’, ‘sacrificio’, ‘responsabilidad’ y ‘fortaleza’.

Todos ellos son conceptos considerados positivos en el marco de la cultura en que se insertan los manuales. Todos ellos son valores que promueven también la pervivencia del actual sistema educativo, laboral y económico en el ámbito occidental, un marco que a Santillana (y al grupo que la sostiene) no interesa cambiar para no perder su posición privilegiada.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS EN MANUAL DE SANTILLANA
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. Betty Harris, 37 años: yo me casé a los 23 años y fue entonces cuando comencé a trabajar en la mina. (...) Tiro de las vagonetas de carbón y trabajo de 6 de la mañana a 6 de la tarde. Hago una pausa durante una hora, a mediodía, para comer; para esto se me da pan y mantequilla, pero nada de beber. Tengo dos hijos, pero son demasiado jóvenes para trabajar. He tirado de la vagoneta mientras estaba encinta (...). En el lugar en el que trabajo hay seis mujeres y una docena de niños y niñas (Extracto de un informe parlamentario inglés de 1842 sobre las mujeres) (p. 69).</p> <p>Ejemplo 2. Cuando eran enviadas a cualquier lugar [...] lo primero que hacían era izar la bandera, alquilar un local, conceder entrevistas a la prensa, citar a las mujeres más sobresalientes de la localidad, visitar las diversas organizaciones- políticas, sociales y filantrópicas-, comunicar a la policía que habían llegado, convocar reuniones y, después de pintarraजार las calles, vender el periódico <i>Votes for Women</i> y distribuir octavillas. Hablaban en las reuniones, ganaban prosélitos[...] escribían o entrevistaban al diputado local, planificaban protestas contra la visita de un ministro del gobierno, organizaban campañas para las elecciones locales , además de todo esto, conseguían el dinero necesario para sus propias campañas y aún les sobraba para enviarlo a la administración central. (Christabel Pankhurst, Liberadas. La historia de cómo ganamos el voto) (p.85).</p> <p>Ejemplo 3. Pero, en muchas situaciones, la mujer es discriminada: en el ámbito laboral tiene más dificultades para obtener un empleo y para acceder a puestos directivos, y su salario es menor que el de un hombre que desempeña el mismo trabajo; y en el hogar, continúa realizando la mayoría de las tareas domésticas y encargándose del cuidado de los hijos, aunque trabaje fuera del hogar el mismo tiempo que su pareja (p.318).</p> <p>Ejemplo 4. Texto de <i>Cinco Días</i> sobre la Ley de Igualdad. Ahora bien, si se desciende al terreno personal de las directivas, se ve cómo parte de sus carreras ha sido a costa de algún derecho de los que precisamente ha ampliado la Ley de Igualdad. Como ejemplo, cabe destacar que Herrero y del Rivero admitieron que tras sus embarazos no agotaron las 16 semanas de baja maternal y se reincorporaron al trabajo apenas mes y medio después de dar a luz. Las horas de trabajo que se restan a la familia también son una realidad. “A veces, cuando me iba de casa, no es que me remordiese la conciencia, es que me daba auténticos bocados”, lamentó González de Frutos (p.343).</p> <p>Ejemplo 5. Texto de <i>Cinco Días</i> sobre la Ley de Igualdad (p.343). Las razones de su éxito como directivas en un mundo empresarial formado mayoritariamente por hombres han sido “el esfuerzo constante y la actitud de una misma”, según Helena Herrero; y “una formación permanente y mucha tenacidad”, indicó Marieta del Rivero. Estas mujeres coincidieron plenamente en asegurar que se sentirían “horrorizadas” si alguien dijera que son lo que son por una cuota, lo que supone una velada pero, a la vez, clara crítica a la promoción de cuotas de Ley de Igualdad para los consejos de administración (p.343).</p>
Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. En 1918 surgió la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), compuesta por mujeres de la élite intelectual del momento, entre las que destacaron Clara Campoamor y la malagueña Victoria Kent (p.136).</p> <p>Ejemplo 2. Además, la tasa de desempleo entre las mujeres casi dobla la de los hombres, y estas tienen más dificultades para promocionarse y ocupar puestos de dirección, aunque estén capacitadas para ello (el 60% de los licenciados universitarios son mujeres) (p.342).</p> <p>Ejemplo 3. Texto de <i>Cinco Días</i> sobre la Ley de Igualdad. Las razones de su éxito como directivas en un mundo empresarial formado mayoritariamente por hombres han sido “el esfuerzo constante y la actitud de una misma”, según Helena Herrero; y “una formación permanente y mucha tenacidad”, indicó Marieta del Rivero. Estas mujeres coincidieron plenamente en asegurar que se sentirían “horrorizadas” si alguien dijera que son lo que son por una cuota, lo que supone una velada pero, a la vez, clara crítica a la promoción de cuotas de Ley de Igualdad para los consejos de administración (p.343).</p>
Sacrificio Renuncia	<p>Ejemplo 1. Texto de <i>Cinco Días</i> sobre la Ley de Igualdad (p.343). Ahora bien, si se desciende al terreno personal de las directivas, se ve cómo parte de sus carreras ha sido a costa de algún derecho de los que precisamente ha ampliado la Ley de Igualdad. Como ejemplo, cabe destacar que Herrero y del Rivero</p>

Generosidad Privación	admitieron que tras sus embarazos no agotaron las 16 semanas de baja maternal y se reincorporaron al trabajo apenas mes y medio después de dar a luz . Las horas de trabajo que se restan a la familia también son una realidad. “A veces, cuando me iba de casa, no es que me remordiese la conciencia , es que me daba auténticos bocados”, lamentó González de Frutos.
Fortaleza Resistencia Dureza Vigor	Ejemplo 1. Betty Harris, 37 años: yo me casé a los 23 años y fue entonces cuando comencé a trabajar en la mina (...) Tiro de las vagonetas de carbón y trabajo de 6 de la mañana a 6 de la tarde . Hago una pausa durante una hora, a mediodía, para comer; para esto se me da pan y mantequilla, pero nada de beber. Tengo dos hijos, pero son demasiado jóvenes para trabajar. He tirado de la vagoneta mientras estaba encinta . (...) En el lugar en el que trabajo hay seis mujeres y una docena de niños y niñas (Extracto de un informe parlamentario inglés de 1842 sobre las mujeres) (p.69).
Responsabilidad Compromiso Obligación Madurez	Ejemplo 1. ¿Crees que a veces la propia mujer frena su carrera profesional por su responsabilidad familiar ? ¿Cómo se puede resolver? (p.343)
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	Ejemplo 1. Cuando eran enviadas a cualquier lugar [...] lo primero que hacían era izar la bandera, alquilar un local, conceder entrevistas a la prensa, citar a las mujeres más sobresalientes de la localidad, visitar las diversas organizaciones- políticas, sociales y filantrópicas-, comunicar a la policía que habían llegado, convocar reuniones y, después de pintarrapear las calles, vender el periódico Votes for Women y distribuir octavillas. Hablaban en las reuniones, ganaban prosélitos[...] escribían o entrevistaban al diputado local, planificaban protestas contra la visita de un ministro del gobierno, organizaban campañas para las elecciones locales , además de todo esto, conseguían el dinero necesario para sus propias campañas y aún les sobraba para enviarlo a la administración central. (Christabel Pankhurst, Liberadas. La historia de cómo ganamos el voto) (p.85).

Figura 24. Cuadro de valores identificados en el plano textual en el manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. Imagen. Sufragista dando un discurso en Trafalgar Square (Londres) (p.85).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Lili Álvarez. Jugadora de tenis española. Fue la primera mujer española en participar en los Juegos Olímpicos en París (1924) y disputó tres finales consecutivas de Wimbledon. Un ejemplo de la evolución de la mujer en esa época (p.136).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Sufragista británica dando un mitin a un grupo de hombres (p.144).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Feministas en la década de los sesenta (p.144).</p>
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. Imagen. Mujeres trabajando en una mina de carbón (p.69).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Lili Álvarez. Jugadora de tenis española. Fue la primera mujer española en participar en los Juegos Olímpicos en París (1924) y disputó tres finales consecutivas de Wimbledon. Un ejemplo de la evolución de la mujer en esa época (p. 136).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Feministas en la década de los sesenta (p.144).</p> <p>Ejemplo 4. Gráfico. Tiempo dedicado al trabajo doméstico. Diferencia entre hombres y mujeres (p.145).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen muchas mujeres del bando “nacional” trabajaron en la retaguardia confeccionando ropa de abrigo (p.226).</p> <p>Ejemplo 6. Imagen. En el bando republicano, hubo mujeres milicianas que lucharon en el frente (p.227).</p> <p>Ejemplo 7. Gráfico. Porcentaje de mujeres en el Parlamento (p. 318).</p> <p>Ejemplo 8. Imagen Forges. Mujer limpiando. Día Internacional de la Mujer (p.346).</p>
Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Gráfico. Diferencias hombres y mujeres en la España actual según los estudios terminados. A pesar de que en el grupo de analfabetos el 69% son mujeres, una vez iniciados los estudios las mujeres superan a los hombres a excepción de la primera etapa de Educación Secundaria (p.145).</p> <p>Ejemplo 2. Gráfico. Porcentaje de mujeres en el Parlamento (318).</p>

Figura 25. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual en el manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS TEXTUALES Y PARATEXTUALES EN EL MANUAL SANTILLANA
Eurocentrismo	<p>Ejemplo 1. Por ejemplo, la UE ha lanzado un programa en el que se prevén medidas en materia de formación, educación e información con el fin de hacer evolucionar las mentalidades, así como las acciones de promoción del empleo de las mujeres y de fomento a la orientación y a la formación de las nuevas tecnologías (p.145).</p> <p>Ejemplo 2. Actividades ¿Qué expone la Declaración de Seneca Falls? ¿Se han conseguido sus peticiones en nuestro país? ¿En qué zonas del mundo crees que siguen vigentes estas reivindicaciones? (p.145).</p> <p>Ejemplo 3. Arabia Saudí firmó la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres en 2000. Sin embargo, las saudíes no pueden votar, conducir un coche, comer solas en un restaurante, caminar solas por la calle ni abandonar el país sin el consentimiento escrito de un familiar varón. Deben cubrirse el cuerpo entero y el rostro con una larga túnica negra [...] Cada mujer tiene un tutor (<i>mahram</i>), que en principio es su marido. Si no está casada, esta labor la ejerce el padre, un hermano o incluso un hijo menor de edad. El <i>mahram</i> debe dar su autorización para que pueda trabajar o viajar. La policía religiosa, que patrulla las calles, vigila la conducta, la ropa y el comportamiento de las mujeres y puede detener a cualquiera por infringir los principios morales y sociales tradicionales del país (p.313).</p> <p>Ejemplo 4. Gráfico. Representación de las mujeres en el Parlamento en algunos países (p.318).</p> <p>Ejemplo 5. Esta evolución no se ha producido en los países menos desarrollados. En algunos de ellos, las mujeres carecen de derechos y libertades fundamentales (p.319).</p> <p>Ejemplo 6. ¿Cómo ha cambiado la situación de la mujer? ¿Se ha producido en todos los países? (p.319).</p> <p>Ejemplo 7. Busca información en las páginas web sobre los siguientes aspectos: (...) La situación educativa de la mujer en Europa y en España, la situación laboral de la mujer en Europa y en España. (...) Haz un cuadro sinóptico con las principales carencias de las mujeres respecto del varón en Europa y en España. (...) Escribe un informe siguiendo este índice (...) La situación social de la mujer en Europa y en España (p.283).</p>
Nacionalismo	<p>Ejemplo 1. ¿Qué expone la Declaración de Seneca Falls? ¿Se han conseguido sus peticiones en nuestro país? (p.145).</p> <p>Ejemplo 2. Gráfico. Representación de las mujeres en el Parlamento (p.318).</p> <p>Ejemplo 3. Busca información en las páginas web sobre los siguientes aspectos: (...) La situación educativa de la mujer en Europa y en España, la situación laboral de la mujer en Europa y en España. (...) Haz un cuadro sinóptico con las principales carencias de las mujeres respecto del varón en Europa y en España. (...) Escribe un informe siguiendo este índice (...) La situación social de la mujer en Europa y en España (p.283).</p>
Regionalismo	<p>Ejemplo 1. En 1918 surgió la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), compuesta por mujeres de la elite intelectual del momento, entre las que destacaron Clara Campoamor y la malagueña Victoria Kent. (p.136)</p>

Figura 26. Cuadro de valores incluidos en la hipótesis en Santillana. Fuente: Elaboración propia.

8.4.2. La mujer en el manual de Bruño

8.4.2.1. Aproximación analítico-descriptiva

La primera aparición de este colectivo se enmarca en el tema de la Ilustración. Consiste en una breve mención (4 líneas) en la que se explica que la mujer alcanzó una mayor libertad en esa época y que alguna de ellas dirigió salones y participó en tertulias (p.41).

No es hasta la parte final del mismo tema, en el apartado *Lee y reflexiona*, donde realmente se puede profundizar algo más en su figura. Se presenta un texto sobre la educación de la mujer en el siglo XVIII y se le pregunta al estudiante sobre el mismo. Destaca una cuestión, que a pesar de guiar y condicionar la respuesta del alumno, se podría considerar que invita a la reflexión:

¿Se percibe algún tipo de paternalismo o superioridad de los hombres respecto a las mujeres? (Bruño, p.56)

Por otro lado, en esta misma página se expone en un pequeño párrafo un breve apunte sobre la situación actual donde se pone de relieve la preparación de la mujer en el mundo actual:

El número de alumnas andaluzas de bachillerato y universitarias es superior al número de alumnos y es mayor el número de profesoras en el conjunto de la enseñanza andaluza. (Bruño, p.56)

Asimismo, se invita al alumno a pensar de manera crítica sobre la situación actual de la mujer:

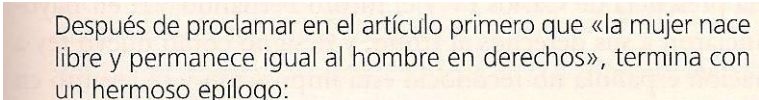
¿Crees que se ha modificado positivamente la situación de la mujer? Averigua si los datos anteriores se corresponden con la realidad de tu entorno. ¿Piensas que la situación actual de la mujer en el ámbito de la educación y el trabajo es de total igualdad respecto a la del hombre? Razona tus respuestas. (Bruño, p.56)

En el tema de la Revolución Industrial, a diferencia del manual de Santillana, en el que se hace especial hincapié en la figura femenina, Bruño apenas la menciona:

Se realizaba una contratación masiva de mujeres y niños, en trabajos inadecuados para sus condiciones físicas. (Bruño, p.69)

El texto se inserta en un epígrafe sobre el proletariado que queda ilustrado principalmente por la imagen *El cuarto estado*, de Pelliza da Volpedo, que retrata un grupo mayoritariamente masculino.

En el tema 4, que aborda las revoluciones burguesas, cabe destacar la página 85, dedicada exclusivamente a las mujeres. La novedad con respecto a otros contenidos publicados tanto en Bruño como en otros manuales reside en que esta vez el homenaje a las mujeres se hace a través de un personaje histórico, Olympe de Gouges (en este manual el nombre aparece castellanizado, Olimpia). Se destaca su figura para abordar la defensa de los derechos del colectivo femenino. En el texto del manual se incluye el epílogo de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* que Olympe de Gouges presentó ante la reina. Llama la atención que los autores del manual califiquen este epílogo con el adjetivo 'hermoso', hecho que permite entrever la admiración hacia esta figura. Consideramos que supone un ejemplo de tono opinativo-laudatorio que no se corresponde a la línea habitual en que se redactan los libros de texto, en los que predomina el tono informativo.



Después de proclamar en el artículo primero que «la mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos», termina con un hermoso epílogo:

Figura 27. Ejemplo de tono opinativo-laudatorio identificado en Bruño. Fuente: Bruño, p.85.

Además, el texto se halla acompañado por una imagen de mujer que ocupa media página. En el pie de foto: “Arriba la Revolución francesa personificada como una diosa”.

En las actividades se incita a que el alumno reflexione sobre el presente: “¿Se puede aplicar el mensaje de Olimpia de Gouges a las mujeres de hoy?”. Asimismo, el texto también se acompaña de una imagen más pequeña que lleva como pie de foto “La llegada de las mujeres a Versalles”.

Por otro lado, en el tema 7, *El tránsito hacia el siglo XX*, se dedica una página al nacimiento del movimiento feminista y se incluye un texto de Stuart Mill a favor de la igualdad y otro texto de Raimundo Fernández Villaverde en contra de la misma. En las actividades se pregunta:

Crees que tiene vigencia actualmente el texto de Stuart Mill? ¿Qué destacarías del texto de Fernández Villaverde? ¿Compartes estas opiniones? (Bruño, p.158)

El ejemplo expuesto es uno de los pocos casos encontrados en los manuales en los que la respuesta se halla menos condicionada cuando se trata la igualdad de género.

Asimismo, en línea con lo que practican todos los manuales, se pide al estudiante que averigüe “los planteamientos actuales del feminismo y la situación legal de la mujer en España” (p.158).

Por otro lado, en el tema 8, *La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa*, se hace una breve mención de la mujer. En el informe *Los locos años veinte* se muestra una imagen de tamaño medio (un cuarto de página) con dos mujeres bailando el charlestón en el borde de la azotea de un hotel. El texto es el siguiente:

Los cambios en la situación de la mujer propiciaron la época dorada del cabaret. Bailes como el charlestón y el tango o estilos musicales como el jazz hicieron furor. (Bruño, p.173)

En la página anterior la referencia a la mujer es también breve:

Para la **mujer** también fue un tiempo de cambios importantes: liberación sexual, independencia del marido, amplia generalización del sufragio femenino, divorcio, acceso a altos cargos políticos, etcétera. (Bruño, p.172)

A pesar de que son dos menciones mínimas, ponen de manifiesto la necesidad de contar la historia de la mujer de forma paralela al relato principal, la necesidad de seguir el rastro de la situación y evolución del colectivo de forma específica.

La siguiente inclusión sí forma parte del relato principal, aunque debemos aclarar que no es la tónica habitual. En la página 208, bajo el epígrafe *La Constitución democrática de 1931* del tema 10, *España: monarquía, república y guerra civil*, aparecen los retratos de Clara Campoamor y Victoria Kent, y en el pie de foto se señala que “fueron las primeras mujeres en obtener un escaño tras las elecciones del año 1931”. Las imágenes representan a las mujeres sonriendo en un primer plano, hecho que redunda en el mensaje de ‘éxito’ que transmiten.



Figura 28. Retratos de Clara Campoamor y Victoria Kent. Fuente: Bruño, p. 208.

Las actividades que acompañan las fotografías formulan la siguiente pregunta:

¿Por qué supuso una revolución el artículo de la constitución que aprobaba el sufragio universal para ambos sexos? (Bruño, p.208)

La respuesta no viene dada directamente en el epígrafe que le corresponde, sino que el alumno debe reflexionar sobre la lucha por la igualdad, que se aborda de manera transversal en el libro.

En la página 217 se cuenta el caso de un grupo de mujeres republicanas a partir del modelo de análisis de la película *Las 13 rosas*, de Emilio Martínez Lázaro, que aborda la historia de un grupo de chicas fusiladas durante la represión franquista por “tener alguna afinidad al régimen republicano”.

Al final del mismo tema se dedica una página completa a la mujer española después de la Guerra Civil. Comienza el epígrafe *Lee y reflexiona* con las siguientes palabras:

El triunfo de los sublevados tuvo hondas repercusiones para la mujer. Significó la pérdida de una legislación que les reconocía unos derechos y deberes iguales a los del hombre (...). (Bruño, p.218)

A continuación se incluyen cuatro textos, uno sobre la Pasionaria y otros tres sobre el modelo de mujer que impulsaba la dictadura. Se pide al alumno que reflexione sobre los dos arquetipos femeninos de la época.

8.4.2.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

La presencia de la mujer en el manual de Bruño es menor que en el resto de libros de texto analizados. En concreto, el número de páginas que abordan la situación de la mujer en diferentes periodos de la historia es 11⁹⁴, lo que supone el 3.65% del total del manual. Las imágenes que sirven para ilustrar esta temática son siete, un número también menor que en el resto de los libros de texto objeto de nuestra investigación.

⁹⁴ Las páginas que abordan específicamente el colectivo femenino son: 41, 56, 69, 85, 158, 172, 173, 208, 217, 218 y 236.

Los temas que se tratan (*macroestructura semántica*) son: la mujer en la Ilustración, las condiciones de trabajo durante la Revolución Industrial, el papel de la mujer en la Revolución francesa (especialmente a través de Olympe de Gouges), el movimiento sufragista, los avances para la mujer en los años veinte, el voto femenino en España, y la situación de la mujer española después de la Guerra civil.

En cuanto a los esquemas discursivos, hemos de señalar que cinco de las 11 páginas en que se aborda la situación de la mujer se encuentran en el relato principal, aunque debemos aclarar que se trata de referencias muy breves que no suelen sobrepasar una o dos frases. La mayor parte del contenido se ubica bajo el epígrafe *Lee y reflexiona* (tres dedicados en exclusiva a la mujer y uno centrado en la educación pero con mención al colectivo femenino). También encontramos el tema desarrollado bajo el epígrafe *Informe*.

Entre las conclusiones que podemos extraer del sentido general del texto, podríamos destacar que se muestra más el contexto que dificulta el avance de los derechos de la mujer (las políticas oficiales establecidas en distintas épocas, las mentalidades y el marco de lo políticamente correcto en el pasado...) que el propio carácter heroico y luchador de la misma (a pesar de que se señalan algunos nombres propios como el de Olympe de Gouges o la Pasionaria). Es decir, se observa que existe una tendencia a comprender y justificar el porqué de algunas situaciones, en lugar de poner en valor los intentos por subvertirla (que hemos de reconocer que también se hace).

Por ejemplo, sobre el tema de la educación de la mujer en el siglo XVIII se expone el pensamiento imperante del momento:

Si os halláreis en compañía de hombres doctos, y éstos discutiesen sobre Artes y Ciencias, que estén fuera de la esfera de vuestra comprensión, más habéis de ganar todavía oyéndolos [...] (Bruño, p.56)

Cuando se aborda el nacimiento del movimiento feminista y se hace referencia al caso español se incluyen las palabras de Raimundo Fernández Villaverde sobre la consideración de la mujer en aquel momento:

*Así como el hombre, aparte de su entendimiento, posee aptitudes físicas que le permiten arros-
trar la lucha de los comicios, en cambio la mujer [...] está menos dotada de la facultad de gene-
ralizar, y no se fija mucho en las cuestiones públicas. Además, su salud relativamente débil, su
santa función de madre, su pudor, la impiden asistir a las reuniones electorales, a las asambleas
ruidosas y a las luchas ardientes. No ha sido el legislador el que ha dispuesto este modo de ser
de la mujer; ha sido la naturaleza... [...]. De otra parte, y por más que se diga, el ejercicio de
los derechos políticos habría de privar a las mujeres del tiempo necesario para atender a los
deberes propios de su sexo...*

Raimundo Fernández Villaverde: *Consideraciones histórico-críticas acerca del sufragio universal*, 1889.

Figura 29. Texto de Fernández Villaverde sobre la mujer. Fuente: Bruño, p.158.

O para explicar las diferencias durante la educación en el franquismo entre niños y niñas, el manual recurre a un fragmento de *El florido pensil: memoria de la escuela nacional católica*:

Para los niños, por expresa disposición legal, todo debía recordarles la milicia; a las niñas, todo el ambiente les había de llevar a la “femineidad más rotunda, con labores y enseñanzas apropiadas al hogar”. (Bruño, p.236)

Por otro lado, debemos destacar que el manual parece buscar no solo la comprensión de los acontecimientos, sino también, una vinculación entre pasado y presente y una reflexión por parte del alumno. El tema sobre la educación de la mujer en el siglo XVIII supone un ejemplo relevante: en el margen inferior de la página se aborda la situación actual de la mujer en el ámbito educativo en Andalucía.

Lee y reflexiona

La educación de la mujer en el siglo XVIII

A pesar de que uno de los objetivos del reformismo ilustrado era el fomento de la educación y la cultura, la mayoría de las mujeres españolas quedaban al margen de las instituciones educativas, por lo que su nivel de instrucción era muy bajo.

[...] En una sala [...] donde se juntan un grupo de hombres, y mujeres, si aquéllos discuten sobre un asunto en general, para procurar un pasatiempo común con alguna utilidad, no aprecian éstas más ser admitidas al discurso, que el entretenerse, haciendo corro aparte en un rincón separado, contándose unas a otras los precios, y elecciones de las telas, y guarniciones, o refiriéndose cuáles vestidos les han parecido de bueno o de mal gusto en la Iglesia o en el Teatro. [...]

Si os halláreis en compañía de hombres doctos, y éstos discutiesen sobre Artes y Ciencias, que estén fuera de la esfera de vuestra comprensión, más habéis de ganar todavía oyéndolos [...].

También es bastante digno de admiración que apenas entre mil señoras de alta esfera haya algunas a quienes hayan enseñado a leer y entender con perfección su lengua patricia. [...] Por esto os aconsejo leáis en alta voz alguna cosa todos los días delante de vuestro marido, si lo permite [...].

«Discursos críticos sobre todos los asuntos que comprende la sociedad civil»,
en *El pensador madrileño*. Madrid, 1762-1767.

Comenta con tus compañeros y compañeras el texto anterior:

1. ¿Ofrece una imagen positiva o negativa de la formación cultural de la mujer? ¿Qué actuaciones sugiere para modificar esta situación?
2. ¿Se percibe algún tipo de paternalismo o superioridad de los hombres respecto a las mujeres?

La situación actual

El acceso de la mujer a la educación y a la cultura es hoy una realidad: en Andalucía, también se produce esta situación. El número de alumnas andaluzas de bachillerato y universitarias es superior al número de alumnos y es mayor el número de profesoras en el conjunto de la enseñanza andaluza.

3. ¿Crees que se ha modificado positivamente la situación de la mujer?
4. Averigua si los datos anteriores se corresponden con la realidad de tu entorno.
5. ¿Piensas que la situación actual de la mujer en el ámbito de la educación y el trabajo es de total igualdad respecto a la del hombre? Razona tus respuestas.



Figura 30. Ejemplo de página que relaciona pasado y presente. Fuente: Bruño, p.56.

8.4.2.3. Modelos de actividades, ¿refuerzo o discurso alternativo?

En el caso del manual Bruño se han contabilizado un total de 13 preguntas para analizar el tema de la mujer. La mayoría de ellas busca que el estudiante reflexione sobre la situación actual. Se aprecia un carácter reiterativo. Todas excepto una pregunta se hallan encaminadas a una reflexión sobre el presente.

¿Se puede aplicar el mensaje de Olimpia de Gouges a las mujeres de hoy? (Bruño, p.85)

Podemos afirmar que el 15.38 % de las preguntas encuentra su respuesta en el manual mientras que el 84.61% de las cuestiones incita a investigar fuera de él.

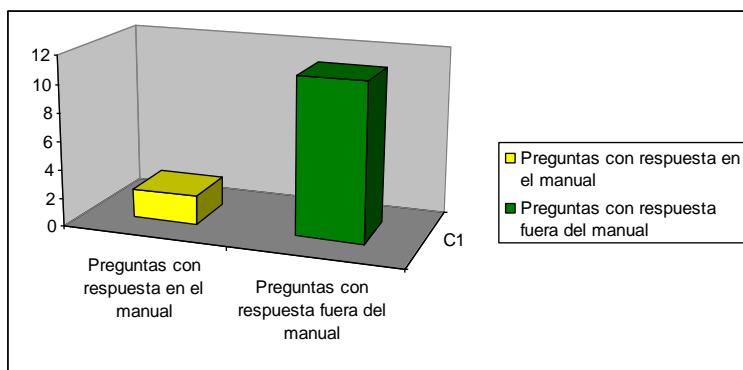


Figura 31. Modelos de actividades Bruño. Fuente: Elaboración propia.

En el caso de Bruño, debemos admitir que la mayoría de estas preguntas no se encuentran tan condicionadas como en otros manuales. El ejemplo más claro lo encontramos en la actividad sobre el texto de Fernández Villaverde (véase figura 29):

¿Qué destacarías del texto de Fernández Villaverde? ¿Compartes estas opiniones?
(Bruño, p.158)

A pesar de que el contenido del texto puede resultar ‘provocador’ para el pensamiento del siglo XXI, la manera de formular la pregunta no condiciona la respuesta, como en otros ejemplos encontrados en los libros analizados. El alumno no se encuentra ‘obligado’ a construir una respuesta políticamente correcta.

8.4.2.4. Valores proyectados en el plano textual

Los valores que pueden desprenderse del texto y que más se repiten son los que se sitúan en el eje ‘lucha’, ‘trabajo’ e ‘intelectualidad’.

El valor de ‘lucha’ cuenta con varias referencias explícitas, entre las que podemos destacar el siguiente texto:

Ejemplo 1. Ante esta situación, desde mediados del siglo XIX, las llamadas **sufragistas** comienzan la **lucha** por **conseguir** el **derecho** al voto femenino y son el punto de partida del **movimiento feminista**. (Bruño, p.158)

Por otro lado, el valor ‘trabajo’ también ocupa un lugar conspicuo entre los valores que destila la mujer en el manual. Un ejemplo de esta asociación lo encontramos en la página 69:

Ejemplo 1. Se realizaba una **contratación masiva** de mujeres y niños en **trabajos inadecuados** para sus **condiciones físicas**.

Asimismo, la relación entre la capacitación intelectual y la mujer se halla en ejemplos como:

Ejemplo 1. Amparándose en la mayor libertad alcanzada por la mujer en esta época, algunas de ellas **dirigieron salones** donde **recibían a escritores, artistas, intelectuales y políticos** que **participaban en tertulias** donde se trataban los temas de interés. (Bruño, p.41)

Ejemplo 2. El número de **alumnas andaluzas de bachillerato y universitarias** es **superior** al número de alumnos y es **mayor** el **número de profesoras** en el conjunto de la enseñanza andaluza. (Bruño, p.56)

8.4.2.5. Valores proyectados en el plano paratextual

En cuanto al plano visual, ya hemos señalado que este manual es el que menos imágenes dedica al tema de la mujer. La mayoría de los valores identificados (el 57.14%) está vinculado a ‘lucha’, mientras que el 28.57% se halla asociado a ‘intelectualidad’. El 14.28% se relaciona con el valor ‘trabajo’.

Exponemos una gráfica con los valores predominantes (*figura 33*) y un ejemplo de imagen representativa del valor mayoritario (*figura 34*).

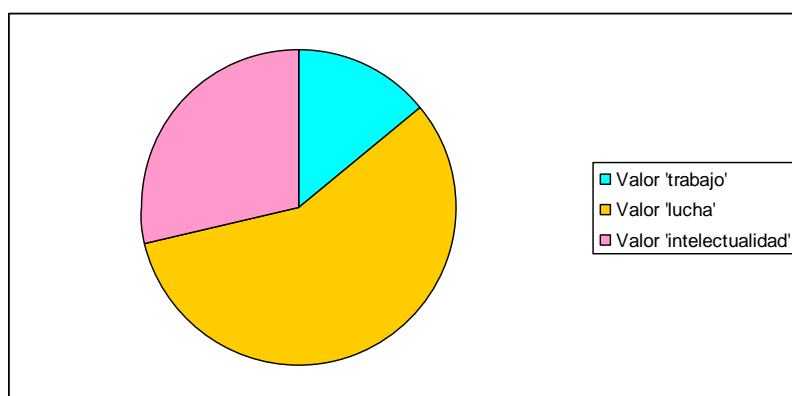


Figura 32. Valores predominantes en el plano paratextual en Bruño.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 33. Ejemplo de imagen vinculada a valor 'lucha'. Fuente: Bruño, p.158.

8.4.2.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

Sobre el eurocentrismo, debemos confirmar la hipótesis planteada al inicio de la investigación. El punto de vista que se adopta es el de la mujer occidental y el 100% de las menciones a la mujer se refiere a ella. En cuatro páginas (36.36%) se aborda también el caso en concreto de la mujer española (en uno específicamente de la mujer andaluza) pero no existe ninguna alusión a mujeres no occidentales. Esta ausencia de un modelo que no sea occidental nos parece muy significativa pues invisibiliza la historia de una parte de las

mujeres del mundo. Proporciona al estudiante una visión parcial del colectivo femenino.

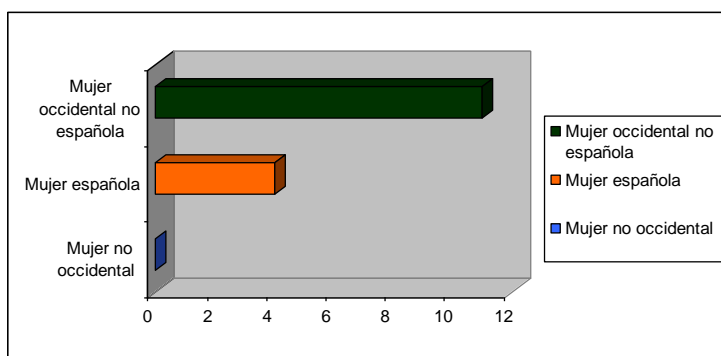


Figura 34. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de Bruño. Fuente: Elaboración propia.

Los valores ‘nacionalista’ y ‘regionalista’ quedan ensalzados porque se muestran como perspectivas del relato. El nacionalismo está presente en cuanto ocupa un lugar preponderante del discurso (cuatro páginas abordan en profundidad la situación de la mujer en España). Se destaca la labor de algunos personajes relevantes como Clara Campoamor o Victoria Kent (p.208).

Sobre el regionalismo, el ejemplo evidente lo encontramos en la página 56.

El acceso de la mujer a la educación y a la cultura es hoy una realidad: en Andalucía, también se produce esta situación. El número de alumnas andaluzas de bachillerato y universitarias es superior al número de alumnos y es mayor el número de profesoras en el conjunto de la enseñanza andaluza. (Bruño, p.56)

Además, este texto se encuentra acompañado de una pregunta que tiene una orientación determinada:

[Referido al texto anterior] ¿Crees que se ha modificado positivamente la situación de la mujer? (Bruño, p.56)

Las imágenes consolidan la misma tendencia, como puede observarse en el gráfico: las mujeres no occidentales no se encuentran representadas, las occidentales lo están en un 57.14% y las españolas en un 42.86%.

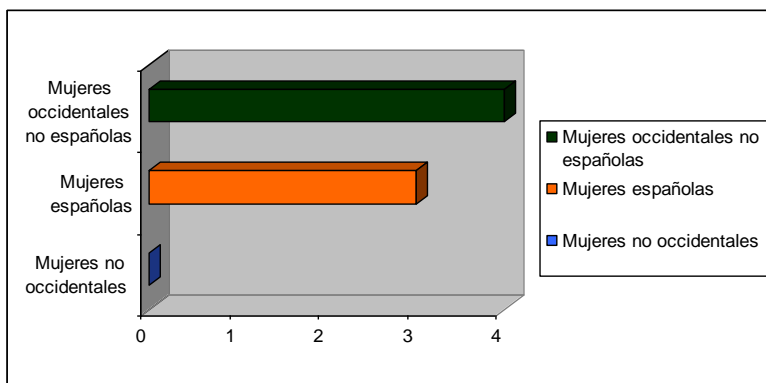


Figura 35. Eurocentrismo y nacionalismo. Representación en Imágenes de Bruño. Fuente: Elaboración propia.

8.4.2.7. Conclusiones parciales

El manual Bruño es el que menos protagonismo concede a la mujer de todos los libros analizados en cuanto a espacio textual y paratextual. Incluye una menor variedad de ilustraciones y de actividades. Se podría considerar que es el que menos ahonda, desglosa o pormenoriza la situación de esta heroína a partir del siglo XVIII.

Sin embargo, presenta dos características que podemos considerar positivas desde un punto de vista educativo: por un lado, proporciona más información sobre los contextos que dificultaban la situación del colectivo femenino que otros libros y, por otra parte, no condiciona u orienta tanto las respuestas en las preguntas formuladas al estudiante como sucede en otros manuales analizados.

Otro de los datos más relevantes que podemos extraer tras el análisis es el punto de vista 100% eurocéntrico que adopta. No incluye en ninguna página información sobre la mujer no occidental. Invisibiliza a una importante parte de este grupo. El *significado local* alcanza de esta manera su máxima expresión en cuanto ignora la evolución de mujeres procedentes de países no occidentales.

El nacionalismo y el regionalismo también quedan patentes por el punto de vista adoptado y las informaciones destacadas.

Sobre el resto de valores, podemos afirmar que se sitúa en la línea de los manuales analizados en cuanto destaca aquellos que se sitúan bajo los ejes 'lucha', 'trabajo' e 'intelectualidad', tanto en el plano textual como en el paratextual. La gama de valores encontrados se encuentra, por tanto, en consonancia con lo permitido y ensalzado en el marco occidental.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS EN MANUAL DE BRUÑO
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. Se realizaba una contratación masiva de mujeres y niños en trabajos inadecuados para sus condiciones físicas (p.69).</p> <p>Ejemplo 2. [Sobre la Pasionaria en un epígrafe que reflexiona acerca de la mujer española después de la Guerra Civil] Diputada por Asturias desde 1936, despliega una titánica actividad, con sus discursos, visitas al frente, viajes de propaganda republicana, inventando o adaptando los eslóganes más célebres de la guerra: “Más vale morir de pie que vivir de rodillas”, “No pasarán” (p.218).</p>
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. Los derechos de la ciudadanía no alcanzaban a las mujeres, por lo que algunas de ellas tomaron conciencia de su marginación, como Olimpia de Gouges, que defendió con tesón la emancipación femenina (p.85).</p> <p>Ejemplo 2. Ante esta situación, desde mediados del siglo XIX, las llamadas sufragistas comienzan la lucha por conseguir el derecho al voto femenino y son el punto de partida del movimiento feminista (p.158).</p>
Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Amparándose en la mayor libertad alcanzada por la mujer en esta época, algunas de ellas dirigieron salones donde recibían a escritores, artistas, intelectuales y políticos que participaban en tertulias donde se trataban los temas de interés (p.41).</p> <p>Ejemplo 2. El número de alumnas andaluzas de bachillerato y universitarias es superior al número de alumnos y es mayor el número de profesoras en el conjunto de la enseñanza andaluza” (p.56).</p>

Figura 36. Cuadro de valores identificados en el plano textual en el manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES MANUAL DE BRUÑO
Trabajo Actividad Diligencia	Ejemplo 1. Imagen profesora impartiendo clase en un aula con mayoría femenina (p.56).
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. La Revolución francesa personificada como una diosa (p.85).</p> <p>Ejemplo 2. Llegada de las mujeres a Versalles (p.85).</p> <p>Ejemplo 3. Manifestación de mujeres reivindicando el derecho al voto (p.158).</p> <p>Ejemplo 4. Retrato de Clara Campoamor y Victoria Kent (p.208).</p>
Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Profesora impartiendo clase en un aula con mayoría femenina (p.56).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Retratos de Clara Campoamor y Victoria Kent (p.208).</p>

Figura 37. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual en el manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS ESPECIFICOS EN LOS PLANOS TEXTUALES Y PARATEXTUALES
Eurocentrismo	El único punto de vista que se ofrece es el de la mujer occidental. La mujer no occidental no está representada.
Nacionalismo	<p>Ejemplo 1. Averigua los planteamientos actuales del feminismo y la situación legal de la mujer en España (p.158).</p> <p>Ejemplo 2. Clara Campoamor y Victoria Kent fueron las primeras mujeres en obtener un escaño tras las elecciones del año 1931 [Imagen de las dos] (p.208).</p> <p>Ejemplo 3. Análisis de la película <i>Las 13 rosas</i> (p.217).</p> <p>Ejemplo 4. La mujer española después de la guerra civil (p.218).</p>
Regionalismo	<p>Ejemplo 1. El acceso de la mujer a la educación y a la cultura es hoy una realidad: en Andalucía, también se produce esta situación. El número de alumnas andaluzas de bachillerato y universitarias es superior al número de alumnos y es mayor el número de profesoras en el conjunto de la enseñanza andaluza (p.56).</p> <p>Ejemplo 2. [Referido al texto anterior] ¿Crees que se ha modificado positivamente la situación de la mujer? (p.56).</p>

Figura 38. Cuadro de valores incluidos en la hipótesis en Bruño. Fuente: Elaboración propia.

8.4.3. La mujer en el manual SM

8.4.3.1. Aproximación analítico-descriptiva

El colectivo femenino se aborda por primera vez en SM en el tema 2, que lleva por título *Las revoluciones burguesas (1789-1848)*. En él, la editorial dedica media página enfatizada con un recuadro color violeta a las mujeres durante la revolución francesa (p.31). Destaca el papel “muy activo” que jugaron en el periodo revolucionario. En el texto se ponen de manifiesto las acciones que llevaron a cabo. Es un texto impregnado de dinamismo, como se observa a partir de los adjetivos y verbos utilizados:

(...) Las mujeres **desempeñaron** en la Revolución francesa un **papel muy activo** en la esfera pública desde los primeros acontecimientos (...) una **marcha de mujeres se dirigió** (...) **obligaron** a la familia real (...) **fundaron** clubes patrióticos y **participaron activamente** (...) **asumiendo** un gran protagonismo (...) el **activismo** de Gouges se hizo molesto para los líderes revolucionarios, etc. (SM, p.31)

Este carácter activo se vincula y se asocia a las mujeres, tanto de manera colectiva como en el caso individual que se menciona, el de Olympe de Gouges. Y es un dinamismo que contrasta con el primer párrafo, con la concepción que tenía la burguesía de la mujer:

La mujer **era** la “reina del hogar”, y sus competencias **se reducían** a la esfera privada como madre y esposa, cuidadora y educadora de los hijos. (p.31)

Obsérvese como en esta frase existe un predominio del verbo en su forma imperfecta con marcado carácter descriptivo (además, se trata de los verbos ser y reducirse, usados habitualmente para estos fines). El hecho de comenzar con un párrafo más ‘estático’ vinculado a la concepción de la burguesía sobre el papel de la mujer y continuar con seis párrafos cargados de movimiento a partir de verbos que se asocian a este colectivo no hace sino enfatizar aún más la fuerza y la capacidad de este grupo.

Con la misma ubicación en el tema (en esta ocasión tema 5), pero en mayor tamaño (tres cuartas partes de la página), el manual aborda el movimiento de emancipación de la mujer (p.99), ensalzando la lucha que llevó a cabo el colectivo femenino por el acceso a determinados puestos de trabajo y por la reivindicación del derecho al voto.

→

El movimiento de emancipación de la mujer

La Revolución Industrial provocó cambios demográficos trascendentales que facilitaron la **emancipación femenina**: disminuyó la mortalidad infantil (una razón por la que se tenían tantos hijos era asegurarse de que alguno sobreviviera), se redujo el número de hijos por mujer, se retrasó la edad del matrimonio y descendió paulatinamente la natalidad.

Lo significativo no era que accedieran al mundo laboral, pues **las mujeres siempre habían trabajado**: de hecho, eran aplastante mayoría en la primera industria moderna, la algodónera, y una de las luchas sindicales más enconadas era para sacar a las mujeres de las minas, donde su mortalidad era elevadísima debido al agotamiento físico. Lo novedoso era que ahora pudieran optar a una **educación útil** que les abriera el camino hacia profesiones cualificadas y puestos de responsabilidad.

Una auténtica revolución silenciosa abrió a la mujer las puertas de la **enseñanza secundaria**: reservada a los varones hasta la década de 1880, veinte años más tarde el número de alumnos de ambos sexos ya tendía a igualarse en países como el Reino Unido. Para entonces, cada vez más mujeres accedían a la **universidad**.

Las profesiones consideradas aptas para ellas estaban relacionadas con roles tradicionales, como el cuidado de niños o enfermos, pero pronto hubo pioneras en dominios reservados al hombre. Muchas escribían, y cada vez había más que se dedicaban a la ciencia o la política, sobre todo en el movimiento obrero. En 1914 ya había cuatro mujeres que habían recibido el Premio Nobel, fundado en 1899. Una de ellas, Marie Skłodowska-Curie, fue la primera persona en recibirlo dos veces.

Aunque este proceso comenzó por la clase media, el cambio se dejó notar en toda la sociedad. El auge de los servicios abrió nuevas posibilidades al empleo femenino: dependientas, mecanógrafas, operadoras de teléfono. Por primera vez, muchas mujeres de la clase trabajadora eran



Mujeres reivindicando el derecho al voto.

económicamente independientes.

Estos cambios sociales tuvieron repercusión política a través del **movimiento sufragista**, que en la década de 1890 exigía el derecho de voto para las mujeres. Salvo casos aislados, no lo conseguirían hasta después de 1914.

→ ¿Es cierto el tópico de que es una novedad que las mujeres trabajen? Argumenta tu respuesta.

→ ¿Cuál es la diferencia entre las profesiones actuales y los trabajos femeninos frecuentes antes del proceso de emancipación de la mujer?

→ Algunas de las mejores obras literarias del siglo XIX son obra de escritoras. ¿Conoces alguna?

Figura 39. El movimiento de emancipación de la mujer. Ejemplo de recuadro utilizado por el manual para abordar el colectivo femenino. Fuente: SM, p.99.

Llama especialmente la atención la frase siguiente:

Lo significativo no era que accedieran al mundo laboral, pues **las mujeres siempre habían trabajado**: de hecho, eran aplastante mayoría en la primera industria moderna, la algodónera, y una de las luchas sindicales más enconadas era para sacar a las mujeres de las minas, donde su mortalidad era elevadísima debido al agotamiento físico.

Obsérvese el enfatizar textual en negrita que remarca el mensaje de que “las mujeres siempre habían trabajado”. El uso del adverbio ‘siempre’ refuerza la vinculación mujer-trabajo.

Asimismo, la primera pregunta contenida en las actividades busca consolidar en la mente del alumno el razonamiento expuesto:

¿Es cierto el tópico de que es una novedad que las mujeres trabajen? Argumenta tu respuesta. (SM, p.99)

Podría considerarse un tipo de actividad que bebe de la teoría de Freire y Faundez (2010), en cuanto parece buscar la reflexión y el cuestionamiento de ideas asumidas por la sociedad, pero por otro lado, debemos admitir que se encuentran en el tipo de ejercicios que buscan el refuerzo del contenido presentado, ya que las preguntas encuentran su respuesta en el propio manual.

Retomando el texto de la página 99, observamos que la mujer continúa vinculada al plano de la acción:

Muchas **escribían**, y cada vez había más que **se dedicaban a la ciencia** o la **política**, sobre todo en el **movimiento obrero**.

Se aborda la situación de la mujer de modo general y solo expone un ejemplo, el de Marie Sklodowska Curie, para mencionar que fue la primera persona en recibir el Premio Nobel dos veces.

Por otro lado, el dinamismo que impregna el texto puede trasladarse también a la fotografía elegida para ilustrar el tema y a su pie de foto: “Mujeres reivindicando el derecho al voto”. Aunque bien es cierto que el uso del gerundio es habitual en los pies de foto, este contribuye a configurar un mayor dinamismo a lo representado (en este caso, tres mujeres y un niño andando por la calle y reivindicando el voto para la mujer).

La composición de la imagen resulta equilibrada pues en el centro justo de la misma se sitúa una mujer ondeando una bandera. El punto de vista de la fotografía resalta la reivindicación, ya que se hace frente al manifestante. El mismo tipo de imagen (sufragistas pidiendo el voto) se utiliza para encabezar en tamaño pequeño tanto esta página analizada (p.99) como la anterior (p.98).

Aunque el tema 6, *Los inicios del siglo XX*, dedica un epígrafe a la mujer resaltando la capacidad femenina en distintos planos (“La eficacia de las trabajadoras en la retaguardia echó por tierra las afirmaciones de inferioridad intelectual sobre las que hasta entonces se había sustentado la discriminación.”), el desarrollo del avance de la mujer se despliega en las páginas finales del tema (pp.120-121), donde se le ofrecen al alumno unas breves pinceladas para aprender a describir hechos sociales.

En este caso se trata del “análisis del hecho social a través de los cambios en el traje femenino” y se tiene en cuenta desde el miriñaque del siglo XIX hasta el jersey del periodo de entreguerras. Resulta muy enriquecedor e ilustrativo este breve análisis porque pone de manifiesto, una vez más, los constreñimientos sociales que ha vivido la mujer en distintas épocas y que han impedido su avance. Se explica el papel ‘opresor’ del corsé o del miriñaque del siglo XIX:

Además de deformar la figura femenina, el miriñaque impedía la libertad de movimientos: las damas que los lucían eran hermosos maniquíes en los bailes, pero **difícilmente podían desarrollar una vida activa.** (SM, p.120)

Los textos, que ocupan página y media y se acompañan de pequeñas imágenes con las distintas vestimentas, resaltan de manera crítica las dificultades y limitaciones que la sociedad ha impuesto a la mujer a través de la moda. No se trata solamente de una exposición descriptiva del asunto, ya que en la propuesta de trabajo se invita al alumno a reflexionar sobre los cambios en la moda masculina y a compararlos con la femenina.

Observa estas ilustraciones, correspondientes a la moda masculina. ¿Qué cambios observas? ¿Alguno de ellos refleja algún cambio social importante? ¿Ha cambiado más o menos que las modas femeninas? ¿Por qué crees que es así? (SM, p.121)

En el tema 8, *España desde la Restauración hasta la Guerra civil (1875-1939)*, el manual SM retoma la inclusión de la mujer en el recuadro violeta situado en el margen inferior de página impar. En este caso destaca los avances sociales de la mujer conseguidos a través de la Constitución republicana y, especialmente, el derecho a ejercer el voto durante las elecciones. Se destaca en el segundo párrafo el papel de Clara Campoamor en la defensa de este voto femenino.

Las dos últimas actividades enmarcadas al final del tema buscan la reflexión del alumnado. La primera porque parte del discurso contrario al voto femenino de Álvarez Buylla. En la segunda se pide al alumno una investigación sobre el voto femenino en el mundo. Consideramos que en estos casos se proporcionan las bases para una discusión que puede contribuir al debate, con los matices que desglosaremos en este análisis.

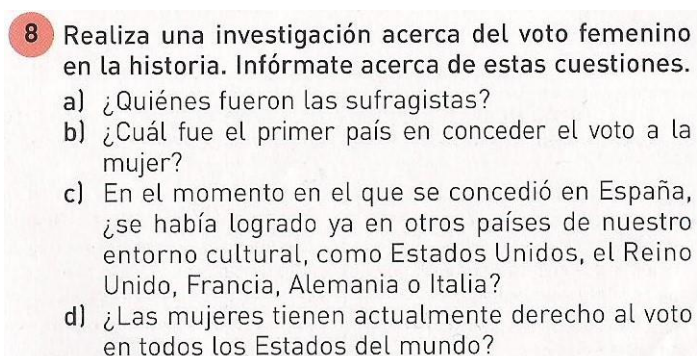
- 
- Una actividad de investigación presentada en un recuadro con un fondo de color crema y una franja superior roja con el número 8. El texto pide investigar sobre el voto femenino en la historia y plantea cuatro preguntas: a) ¿Quiénes fueron las sufragistas?, b) ¿Cuál fue el primer país en conceder el voto a la mujer?, c) En el momento en el que se concedió en España, ¿se había logrado ya en otros países de nuestro entorno cultural, como Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania o Italia?, y d) ¿Las mujeres tienen actualmente derecho al voto en todos los Estados del mundo?
- 8** Realiza una investigación acerca del voto femenino en la historia. Infórmate acerca de estas cuestiones.
- a) ¿Quiénes fueron las sufragistas?
 - b) ¿Cuál fue el primer país en conceder el voto a la mujer?
 - c) En el momento en el que se concedió en España, ¿se había logrado ya en otros países de nuestro entorno cultural, como Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania o Italia?
 - d) ¿Las mujeres tienen actualmente derecho al voto en todos los Estados del mundo?

Figura 40. Ejemplo de actividad que fomenta valores eurocéntricos y nacionalistas. Fuente: SM, p.163.

Obsérvese el uso del posesivo nuestro en la pregunta c. Consideramos que representa un ejemplo de la delimitación y del eje nosotros/ellos. Aquellos pertenecientes a “nuestro entorno cultural”, según este manual escolar, serían, entre otros, Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania e Italia.

El tema del voto femenino y del tratamiento de la mujer en la sociedad sirve para reforzar y marcar las diferencias entre el modelo en el que se inserta el manual y el “otro” modelo característico en otros lugares del planeta. La última cuestión, “¿Las mujeres tienen actualmente derecho al voto en todos los

Estados del mundo?”, supone un buen ejemplo para representar esta idea. Las preguntas van dirigidas a conseguir respuestas que ensalcen los logros conseguidos en los países del entorno y aumenten la distancia cultural con los países que se sitúan fuera de este marco.

En el tema 10, *La construcción de la Unión Europea*, la mujer vuelve a aparecer en el recuadro violeta en el margen inferior de página impar. En esta ocasión, recibe una mención en el texto de Hobsbawm dedicado a los cambios socioculturales en la Europa del bienestar. El historiador destaca entre los cambios de la sociedad del bienestar “la revolución en el papel de la mujer casada y la nueva cultura juvenil” y afirma que “la oferta de empleo urbano en el sector servicios brindó a las mujeres la oportunidad de salir del hogar, al tiempo que les abría el camino a la educación y a la formación profesional” (p.189). Aunque el texto recuadrado se refiere en general a los “cambios socioculturales en la Europa del bienestar”, la fotografía de una mujer en un puesto de trabajo cualificado otorga protagonismo a este colectivo dentro de los cambios que se explican. El elemento paratextual y el pie de foto juegan a favor de encumbrar a la mujer.



Mujer trabajando en un puesto cualificado.

Figura 41. Ejemplo de vinculación mujer-trabajo y mujer trabajo-cualificado. Fuente: SM, p.189.



Figura 42. Representación de la mujer en el franquismo. Fuente: SM, p. 235.

En el tema 12, *España durante el franquismo*, se dedica media página, con ubicación preferente (margen derecho página impar), a este colectivo durante

el régimen de Franco. Una imagen de dos mujeres cosiendo, con la mirada hacia abajo y la actitud sumisa, ilustra el texto (véase figura 42).

En los dos primeros párrafos se puntualiza la concepción de la mujer que se tenía durante la dictadura; en el tercer párrafo se enumeran las leyes que provocaron el retroceso de la mujer; y en el último se destaca que “la contribución de la mujer fue decisiva en la recuperación de la posguerra y en el desarrollo de los sesenta” (SM, p.235).

Por último, cabe reseñar que el anexo documental que presenta el manual no incluye ningún documento (contiene 31 en total) que haga referencia específica a la mujer.

8.4.3.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

La editorial SM aborda el tema de la mujer de manera específica en 11 páginas⁹⁵, lo que constituye el 3.80% de las páginas totales del libro.

La *macroestructura semántica* está conformada por los siguientes temas: la Revolución francesa, el sufragio femenino en Occidente, la moda, el voto femenino en España, la mujer en el franquismo y la situación en la actualidad.

En cuanto a los *esquemas discursivos*, SM posiciona este tema en línea con el resto de los manuales: la situación de la mujer no suele formar parte del relato principal pero queda destacado en espacios muy visibles en el libro. La ubicación que repite es página impar, margen inferior y enfatizada con un recuadro violeta (temas 2, 5 y 8).

⁹⁵ Las páginas son: 31, 99, 117, 120, 121, 151, 163, 189, 235, 280, 281.



Figure 43. Ejemplo de la ubicación habitual utilizada por SM para abordar la mujer. Fuente: SM, pp. 31 y 99.

Otro de los espacios utilizados para explicar la situación femenina en una determinada época son las páginas finales de la unidad en la que se cuentan crónicas históricas o se proporcionan pautas para la investigación de un determinado tema. Esta sección complementaria se presenta en fondo amarillo. En el caso de la mujer podríamos destacar las crónicas de las *Españolas en París* (p.235).

Sí debemos aclarar que en los casos en que forma parte del relato principal del libro (27.27% de las páginas) acapara un gran protagonismo. Sirva como ejemplo el epígrafe sobre la igualdad de derechos en el que cuatro de los seis párrafos se refieren y se centran en la mujer. Se califica como proceso “más importante” el de la “igualdad de género”, subrayado en negrita (p.280).

En cuanto al sentido general del discurso debemos afirmar que se presenta a la mujer como una persona luchadora. Su imagen se asocia al dinamismo, a la actividad, a la superación. El plano léxico contribuye a consolidar esta idea (uso de verbos vinculados al movimiento como “se dirigió”, “obligaron”, “fundaron” o “participaron”; sustantivos como “trabajo”, “activismo” y “agotamiento” (p.31 y p. 99); o adverbios como “activamente” (p.31).

Asimismo, se hace especial hincapié en todas las limitaciones que ha sufrido el colectivo femenino lo largo del tiempo. Un ejemplo que evidencia esta última idea lo encontramos en el tema de la moda para describir la sociedad (pp. 120-121).

8.4.3.3. Modelos de actividades, ¿refuerzo o discurso alternativo?

En cuanto a la presencia de la situación de la mujer en las actividades dirigidas al alumno, hemos contabilizado 17 preguntas sobre el tema, de las cuales diez encuentran de manera directa la respuesta en el manual, mientras que siete incitan a la búsqueda fuera del mismo.

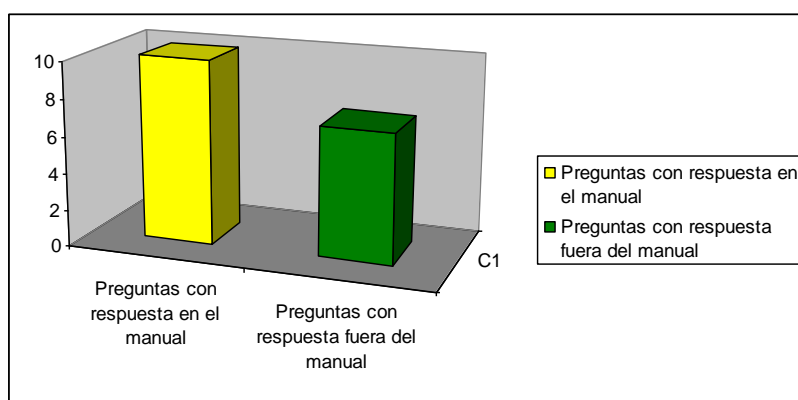


Figura 44. Modelos de actividades en SM. Fuente: Elaboración propia.

De las cuestiones que empujan al alumno a consultar otras fuentes, debemos admitir que en ningún caso se plantea la posibilidad de encontrar un discurso alternativo pues todas van encaminadas a consolidar el pensamiento ofrecido en el manual. Sirva como ejemplo la pregunta que demanda al alumno la búsqueda de escritoras del siglo XIX (p.99). Esta pregunta refuerza el contenido ofrecido en el recuadro sobre el movimiento de emancipación de la mujer que la vincula a la capacidad y a la intelectualidad. El modelo que propugnan Freire y Faundez (2010) no ha sido encontrado en este manual.

8.4.3.4. Valores proyectados en el plano textual

Los valores que se identifican en el plano textual corresponden a los siguientes ejes: ‘trabajo’, ‘lucha’, ‘intelectualidad’, ‘responsabilidad’, ‘sacrificio’, ‘esfuerzo’, ‘fortaleza’.

El valor del ‘trabajo’ queda reflejado en varios fragmentos del discurso. Presentamos las que consideramos más relevantes:

Ejemplo 1. Lo significativo no era que accedieran al **mundo laboral**, pues **las mujeres siempre habían trabajado**: de hecho, eran **aplastante mayoría** en la **primera industria** moderna, la algodonera, y una de las luchas sindicales más enconadas era para sacar a las mujeres de las **minas**, donde su mortalidad era elevadísima debido al **agotamiento físico**. (SM, p.99)

Ejemplo 2. Sin embargo, la **contribución** de la **mujer** fue **decisiva** en la recuperación de la posguerra y en el desarrollo de los sesenta. En los años de la emigración, miles de españolas **trabajaron** como **operarias** en Europa, aunque la mayor parte de las emigrantes lo hizo en el **servicio doméstico**, sobre todo en Francia y Bélgica. *Españolas en París* es el título de una película de Roberto Bodegas de 1970 que contaba con realismo el **duro trabajo** y el desarraigo de estas **trabajadoras**. (SM, p.235)

En la primera frase podemos también entender que se desprende el valor del esfuerzo por dos razones: en primer lugar, por el reconocimiento de la doble jornada laboral de la mujer; y en segundo término, por el uso del sustantivo ‘agotamiento’, que pone de manifiesto el esfuerzo, en este caso físico, que suponía trabajar en la mina (se apoya también esta idea con la afirmación de que ‘la mortalidad era elevadísima’).

El valor ‘lucha’ se halla implícito también en diferentes partes del discurso. Sirvan como ejemplo los siguientes:

Ejemplo 1. En las Cortes que votaron la Constitución había tres diputadas. Entre ellas, la principal **defensora** del voto femenino fue Clara Campoamor. Para lograr la aprobación del artículo 36 **tuvo que enfrentarse** a muchos diputados que pensaban

que las mujeres no tenían formación política ni independencia mental para ejercer ese derecho, y que votarían según les dictase la Iglesia, institución de la que consideraban eran sumisas, y que su voto, por tanto, siempre iría a la derecha. (SM, p.151)

Ejemplo 2. Si las mujeres occidentales **habían conquistado** la mayoría de los derechos cívicos y políticos a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX, todavía quedaba un **gran trecho por recorrer** para **lograr una equiparación** en los ámbitos social, laboral y familiar. (SM, p.280)

En cuanto al valor ‘intelectualidad’ podemos afirmar que queda destacado en el ejercicio de la página 99 o en el epígrafe sobre ‘El nuevo papel de la mujer’, en la página 117:

Ejemplo 1. Algunas de las **mejores obras literarias** del siglo XIX son obra de **escritoras**. ¿Conoces alguna? (SM, p.99)

Ejemplo 2. La **eficacia** de las **trabajadoras** en la retaguardia **echó por tierra** las **afirmaciones de inferioridad intelectual** sobre las que hasta entonces se había sustentado la discriminación. (SM, p.117)

El valor ‘responsabilidad’ vinculado a la mujer está presente en todo el discurso, pues se destaca el papel que ha desempeñado en el hogar y en la educación de los hijos. Además, con la incorporación de la mujer al trabajo no doméstico, también se destacan sus conquistas en puestos de responsabilidad:

Ejemplo 1. La movilización de los varones para acudir al frente obligó a utilizar reservas de mano de obra femenina. Por necesidad, las mujeres obtuvieron lo que, por derecho, habían solicitado en vano: los **puestos de responsabilidad** reservados a los hombres. (SM, p.117)

El valor ‘sacrificio’ también podría considerarse que se halla latente en todo el discurso, pues se explica que la mujer ha vivido constreñida a lo largo de la historia, limitada en sus posibilidades y sin opción a participar en determinadas actividades. Se le ha impuesto una función social que le ha obligado a sacrificar determinadas inquietudes, pasiones, etc. De manera muy explícita, el valor del sacrificio se observa en la moda. Sacrificar la comodidad en aras de un canon estético que la limitaba aún más.

Ejemplo 1. **Además de deformar** la **figura** femenina, el miriñaque **impedía** la **libertad** de **movimientos**: las damas que los lucían eran hermosos maniqués en los bailes, pero **difícilmente podían desarrollar** una **vida activa**. (SM, p.120)

Ejemplo 2. El polisón da mayor libertad de movimientos y es más ligero. Los tintes sintéticos facilitan que los colores vivos, antes reservados a las más ricas, estén al alcance de todos los bolsillos. La mujer goza de movimientos más libres, pero aún **sufre la opresión** de ciertas prendas (corsé) (...) (SM, p.120)

Dentro de los valores que se desprenden del texto, debemos mencionar también el de 'fortaleza' porque se halla latente en el sentido global del discurso: la capacidad del colectivo femenino de soportar injusticias y desigualdades a lo largo de la historia.

8.4.3.5. Valores proyectados en el plano paratextual

Si atendemos exclusivamente al plano visual, encontramos 11 imágenes que acompañan los temas específicos sobre la mujer. De los 14 valores que hemos hallado en ellas, podemos afirmar que el 35.71% se encuentran vinculados a 'lucha' (o a sus logros); un 28.57%, a 'trabajo'; 21.42%, a 'sacrificio'; y 14.28%, a 'intelectualidad'.

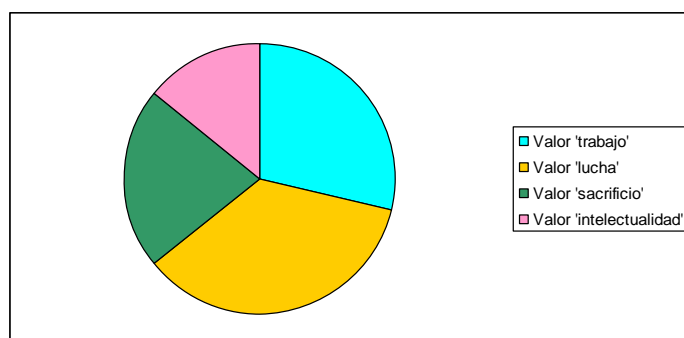


Figura 45. Valores predominantes en el plano paratextual en SM. Fuente: Elaboración propia

Del valor más representativo en SM en el plano paratextual presentamos dos ejemplos:



Figura 46. Ejemplo de valor 'lucha' en sufragismo. Fuente: SM, p.99



Figura 47. Ejemplo de valor 'lucha' en la Revolución francesa. Fuente, SM, p.31.

8.4.3.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

En cuanto a la presencia de valores eurocéntricos y/o nacionalistas a lo largo del libro, debemos indicar que el 90.90% de las páginas se centran en la mujer occidental y solo una (9.10%) aborda la situación de la mujer no occidental. Las imágenes apoyan esta idea en la misma proporción. Consideramos que no solo el punto de vista, sino también la forma en que se presenta la información redundante en la proyección de valores eurocéntricos.

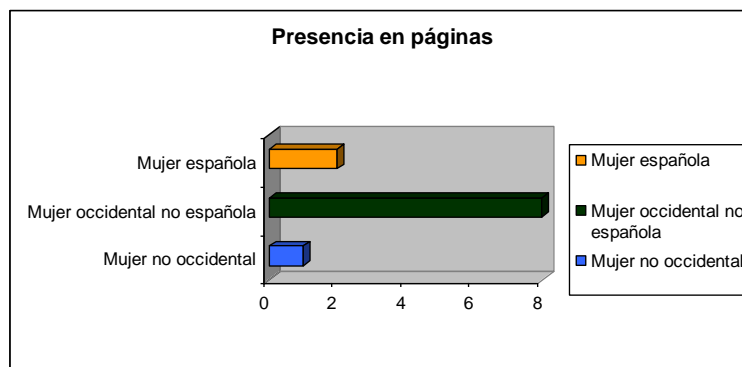


Figura 48. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de SM. Fuente: Elaboración propia.

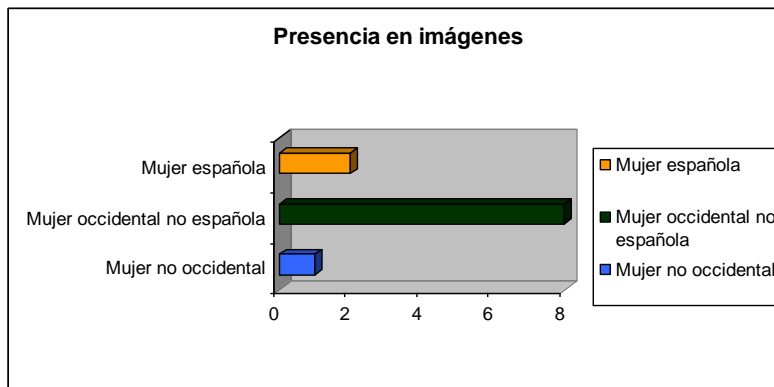


Figura 49. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes de SM. Fuente: Elaboración propia.

En el texto se destacan principalmente los logros conseguidos en Occidente y se subrayan las carencias existentes en otras sociedades. Se vuelve a insistir en la idea de ‘nuestro modelo’ frente a otros. Se minimizan los fallos propios y se destacan los ajenos:

A pesar de que existen aún muchos objetivos por conseguir, lo cierto es que las mujeres occidentales gozan de una situación envidiable para muchas mujeres de países subdesarrollados, donde además de estar privadas de igualdad social, sufren una clara discriminación jurídica. (SM, p.280)

Obsérvese el uso del adjetivo ‘envidiable’, que entendemos reforzaría aún más la concepción del marco en que nos situamos como un modelo deseable.

Por otro lado, en el margen inferior, ocupando algo menos de media página se aborda el tema específico de la mujer, se publican varios artículos de la Constitución y se destaca que “queda mucho camino por recorrer hacia la igualdad de género” (p.280). Sin embargo, no se muestran los datos del camino que debe recorrer Occidente, sino los datos comparativos entre Occidente y Oriente o entre los países desarrollados y subdesarrollados.

La igualdad de género

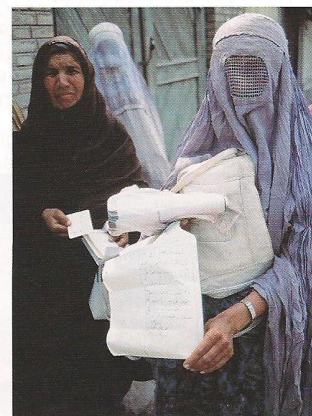
Para evitar la discriminación social y jurídica, las constituciones democráticas establecen las bases de una sociedad igualitaria.

La Constitución española de 1978 establece los siguientes artículos:

Artículo 14: Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Artículo 23: 1. Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos [...] libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal.

Artículo 32: 1. El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica.



A pesar de estos esfuerzos, queda mucho camino por recorrer hacia la igualdad de género. Estos son algunos datos:

Mientras que los **gobiernos** en los países nórdicos están formados casi en un 40% por mujeres, en los países árabes solo es un 4,4%.

De la misma manera, más de un 50% de las mujeres de los países árabes son **analfabetas**, mientras que en los países desarrollados el analfabetismo femenino apenas es de un 1%.

Figura 50. Representación confrontada de modelos de sociedad. Fuente: SM, p.280.

Obsérvense especialmente las dos frases finales:

Mientras que los gobiernos en los países nórdicos están formados casi en un 40% por mujeres, en los países árabes solo es un 4,4%. De la misma manera, más de un 50% de las mujeres de los países árabes son analfabetas, mientras que en los países desarrollados el analfabetismo femenino apenas es de un 1%. (SM, p.280)

En lugar de realizar una autocrítica sobre el hecho de que no existe igualdad (casi un 40% en uno de los países que se sitúan a la cabeza en este ámbito), se produce una cierta autocomplacencia al leer los datos en comparación con países muy atrasados en esta materia. Lo mismo se observa en cuanto a países desarrollados y subdesarrollados. Consideramos que la forma de presentar estos datos revela una intencionalidad en presentar la sociedad en la que nos insertamos como una sociedad modelo.

La elección de las dos imágenes contrapuestas también nos parece significativa. Una mujer occidental que ocupa un cargo de responsabilidad política frente a tres mujeres prácticamente cubiertas que parecen estar en posición reivindicativa. La única representación de la mujer no occidental en los temas que acompañan al colectivo femenino en este manual se encuentra en

esta fotografía. Entendemos que esta decisión de la editorial contribuye a dibujar a la mujer no occidental de una sola forma.

Las actividades propuestas al alumno en esta unidad creemos que también refuerzan los valores eurocéntricos:

¿En qué consiste el feminismo? Enumera algunas de las conquistas sociales de las mujeres a lo largo del siglo XX. ¿En qué sociedades las mujeres sufren una mayor discriminación? (SM, p. 281)

En cuanto al nacionalismo, podríamos afirmar que existe una representación de la mujer española en un 18.18% de las páginas dedicadas al colectivo femenino y en la misma proporción en el total de imágenes que ilustran esta temática. Como ejemplo explícito de este valor encontramos la ya mencionada pregunta de las actividades sobre el voto femenino:

En el momento en el que se concedió en España, ¿se había logrado ya en otros países de nuestro entorno cultural, como Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania o Italia? (SM, p. 163)

El uso del adjetivo posesivo ‘nuestro’ pone de relieve el valor nacionalista al demarcar las fronteras del sujeto (España).

Sobre los valores regionalistas, hemos de admitir que no hemos encontrado pruebas en este manual.

8.4.3.7. Conclusiones parciales

El manual SM es, tras Bruño, el que menos protagonismo concede a la mujer aunque, a diferencia de este, el espacio que le dedica se encuentra destacado visiblemente, en ubicación preferente y con una mayor profusión de detalles.

Las hipótesis sobre los valores se confirman tras el análisis de este manual. El eurocentrismo se identifica tanto en el plano textual como paratextual. La perspectiva que adopta el libro y los contenidos que ofrece redundan en la

presentación de una mujer ‘europea’ que goza de una situación ‘envidiable’ frente a otra mujer proveniente de otros países menos ‘avanzados’.

Aunque específicamente se nombran ‘mujeres de países subdesarrollados’, ‘sociedades tradicionales’ o ‘sociedades tipo integrista’, el retrato que se hace de la mujer no occidental está basado en criterios principalmente religiosos, ya que la ‘otra mujer’ que se expone (especialmente en el paratexto) es la mujer vinculada al Islam. Asistimos a una autopresentación positiva de la propia cultura y a una presentación negativa de la otra. Se utilizan parámetros comparativos que inciden en mostrar dos modelos muy alejados. El occidental como bueno y deseable, asociado al ‘progreso’ y el no occidental como modelo negativo asociado al ‘retraso’. Consideramos que el origen católico de la editorial SM influye en dividir a la mujer representada a partir de este tipo de criterios religioso-culturales.

Por otro lado, confirmamos también que el valor nacionalista se encuentra presente en este libro por el punto de vista adoptado en algunos temas. Sin embargo, el valor regionalista no ha sido identificado.

Con respecto al resto de valores que emergen del discurso destacamos ‘trabajo’, ‘lucha’, ‘intelectualidad’, ‘responsabilidad’, ‘sacrificio’, ‘esfuerzo’, ‘fortaleza’. Todos ellos valores vinculados al sistema en que se inserta el manual. Son valores orientados al mantenimiento del mismo y no a su cuestionamiento.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICAS EN EL MANUAL SM
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. La burguesía que se rebeló contra el Antiguo Régimen tenía una ideología muy clara respecto al papel de la mujer en la sociedad. La mujer era la “reina del hogar”, y sus competencias se reducían a la esfera privada como madre y esposa, cuidadora y educadora de los hijos. En contra de esta imagen, las mujeres desempeñaron en la Revolución francesa un papel muy activo en la esfera pública desde los primeros acontecimientos (p.31).</p> <p>Ejemplo 2. Las mujeres fundaron clubes patrióticos y participaron activamente en las asambleas revolucionarias, asumiendo un gran protagonismo (p.31).</p> <p>Ejemplo 3. Lo significativo no era que accedieran al mundo laboral, pues las mujeres siempre habían trabajado: de hecho, eran aplastante mayoría en la primera industria moderna, la algodonera, y una de las luchas sindicales más enconadas era para sacar a las mujeres de las minas, donde su mortalidad era elevadísima debido al agotamiento físico (p.99).</p> <p>Ejemplo 4. ¿Es cierto el tópico de que es una novedad que las mujeres trabajen? Argumenta tu respuesta (p.99).</p> <p>Ejemplo 5. Algunas de las mejores obras literarias del siglo XIX son obra de escritoras. ¿Conoces alguna? (p.99).</p> <p>Ejemplo 6. La movilización de los varones para acudir al frente obligó a utilizar reservas de mano de obra femenina. Por necesidad, las mujeres obtuvieron lo que, por derecho, habían solicitado en vano: los puestos de responsabilidad reservados a los hombres (p.117).</p> <p>Ejemplo 7. Las mujeres durante la guerra desarrollaron funciones hasta entonces reservadas a los varones: conductoras, bomberas y guardias de tráfico. En el frente, las enfermeras se hacían cargo de los heridos y conducían ambulancias (p.121).</p> <p>Ejemplo 8. Sin embargo, la contribución de la mujer fue decisiva en la recuperación de la posguerra y en el desarrollo de los sesenta. En los años de la emigración, miles de españolas trabajaron como operarias en Europa, aunque la mayor parte de las emigrantes lo hizo en el servicio doméstico, sobre todo en Francia y Bélgica. <i>Españolas en París</i> es el título de una película de Roberto Bodegas de 1970 que contaba con realismo el duro trabajo y el desarraigo de estas trabajadoras (p.235).</p>
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. La burguesía que se rebeló contra el Antiguo Régimen tenía una ideología muy clara respecto al papel de la mujer en la sociedad. La mujer era la “reina del hogar”, y sus competencias se reducían a la esfera privada como madre y esposa, cuidadora y educadora de los hijos. En contra de esta imagen, las mujeres desempeñaron en la Revolución francesa un papel muy activo en la esfera pública desde los primeros acontecimientos (p.31).</p> <p>Ejemplo 2. Las mujeres fundaron clubes patrióticos y participaron activamente en las asambleas revolucionarias, asumiendo un gran protagonismo (p.31).</p> <p>Ejemplo 3. El activismo de Gouges se hizo molesto para los líderes revolucionarios. Por su oposición a la ejecución de Luis XVI fue juzgada por la Convención jacobina y guillotizada (p.31).</p> <p>Ejemplo 4. La mujer ha conseguido cambios y reivindica la igualdad (p.121).</p> <p>Ejemplo 5. En las Cortes que votaron la Constitución había tres diputadas. Entre ellas, la principal defensora del voto femenino fue Clara Campoamor. Para lograr la aprobación del artículo 36 tuvo que enfrentarse a muchos diputados que pensaban que las mujeres no tenían formación política ni independencia mental para ejercer ese derecho, y que votarían según les dictase la Iglesia, institución de la que consideraban eran sumisas, y que su voto, por tanto, siempre iría a la derecha (p.151).</p>

	<p>Ejemplo 6. Si las mujeres occidentales habían conquistado la mayoría de los derechos cívicos y políticos a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX, todavía quedaba un gran trecho por recorrer para lograr una equiparación en los ámbitos social, laboral y familiar (p.280).</p>
<p>Intelectualidad Cultura</p>	<p>Ejemplo 1. Muchas escribían, y cada vez había más que se dedicaban a la ciencia o la política, sobre todo en el movimiento obrero. En 1914 ya había cuatro mujeres que habían recibido el Premio Nobel, fundado en 1899. Una de ellas, Marie Skłodowska-Curie, fue la primera persona en recibirlo dos veces (p.99).</p> <p>Ejemplo 2. Algunas de las mejores obras literarias del siglo XIX son obra de escritoras. ¿Conoces alguna? (p.99).</p> <p>Ejemplo 3. La eficacia de las trabajadoras en la retaguardia echó por tierra las afirmaciones de inferioridad intelectual sobre las que hasta entonces se había sustentado la discriminación (p.117).</p> <p>Ejemplo 4. El feminismo se desarrolló con fuerza a partir de la década de 1960 en Europa y Norteamérica, al tiempo que las mujeres accedían por primera vez de manera masiva a los estudios superiores y ocupaban puestos de responsabilidad (p.280).</p>
<p>Responsabilidad Compromiso Madurez</p>	<p>Ejemplo 1. La movilización de los varones para acudir al frente obligó a utilizar reservas de mano de obra femenina. Por necesidad, las mujeres obtuvieron lo que, por derecho, habían solicitado en vano: los puestos de responsabilidad reservados a los hombres (p.117).</p> <p>Ejemplo 2. El feminismo se desarrolló con fuerza a partir de la década de 1960 en Europa y Norteamérica, al tiempo que las mujeres accedían por primera vez de manera masiva a los estudios superiores y ocupaban puestos de responsabilidad (p.280).</p>
<p>Sacrificio Renuncia</p>	<p>Ejemplo 1. Además de deformar la figura femenina, el miriñaque impedía la libertad de movimientos: las damas que los lucían eran hermosos maniqués en los bailes, pero difícilmente podían desarrollar una vida activa (p.120).</p> <p>Ejemplo 2. El polisón da mayor libertad de movimientos y es más ligero. Los tintes sintéticos facilitan que los colores vivos, antes reservados a las más ricas, estén al alcance de todos los bolsillos. La mujer goza de movimientos más libres, pero aún sufre la opresión de ciertas prendas (corsé) (...) (p. 120).</p>

Figura 51. Cuadro de valores identificados en el plano textual en el manual SM. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS EN EL MANUAL SM
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. Imagen. Club patriótico de mujeres durante la Revolución francesa. (p.31).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Mujer trabajando en un puesto cualificado (p.189).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Dos mujeres cosiendo (p.235).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Mujer trabajando en política (p.280)</p>
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. Imagen. Club patriótico de mujeres durante la Revolución francesa (p.31).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Mujeres reivindicando el derecho al voto (p.99).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Mujeres votando (p.117).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Voto femenino en España (p.151).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Reivindicación mujeres no occidentales (p.280).</p>
Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Club patriótico de mujeres durante la Revolución francesa (p.31).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Mujer trabajando en política (p.280).</p>
Sacrificio Renuncia	<p>Ejemplo 1. Imagen. Moda (p.120).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Moda (p.120).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Moda (p.120).</p>

Figura 52. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual en el manual SM. Fuente: Elaboración propia.

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS TEXTUALES Y PARATEXTUALES ESPECÍFICOS EN EL MANUAL SM
Eurocentrismo	<p>Ejemplo 1. En el momento en el que se concedió en España, ¿se había logrado ya en otros países de nuestro entorno cultural, como Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania o Italia? [referido al voto femenino] (p.163).</p> <p>Ejemplo 2. ¿Las mujeres tienen actualmente derecho al voto en todos los Estados del mundo? (p.163).</p> <p>Ejemplo 3. A pesar de que existen aún muchos objetivos por conseguir, lo cierto es que las mujeres occidentales gozan de una situación envidiable para muchas mujeres de países subdesarrollados, donde además de estar privadas de igualdad social, sufren una clara discriminación jurídica (p. 280).</p> <p>Ejemplo 4. La situación es especialmente grave en sociedades tradicionales que conservan costumbres que atentan contra su integridad física, como la mutilación genital femenina, o en sociedades de tipo integrista, que niegan a las mujeres el disfrute de los derechos humanos más elementales (p.280).</p> <p>Ejemplo 5. Mientras que los gobiernos en los países nórdicos están formados casi en un 40% por mujeres, en los países árabes solo es un 4.4% (p.280).</p> <p>Ejemplo 6. De la misma manera, más de un 50% de las mujeres de los países árabes son analfabetas, mientras que en los países desarrollados el analfabetismo femenino apenas es de un 1% (p.280).</p> <p>Ejemplo 7. Imagen mujeres totalmente cubiertas (p.280).</p> <p>Ejemplo 8. ¿En qué sociedades las mujeres sufren una mayor discriminación? (p.281).</p>
Nacionalismo	Ejemplo 1. En el momento en el que se concedió en España , ¿se había logrado ya en otros países de nuestro entorno cultural , como Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Alemania o Italia? (p. 163).
Regionalismo	No se han encontrado ejemplos que pongan de relieve este valor.

Figura 53. Cuadro de valores incluidos en la hipótesis en SM. Fuente: Elaboración propia

8.4.4. La mujer en el manual Anaya

8.4.4.1. Aproximación analítico-descriptiva

La primera aparición de la mujer en Anaya es un recuadro enfatizado en naranja que lleva por título *La condición femenina* y se ubica en el tema 2, *El siglo XVIII en España*. Empieza el texto con la siguiente frase: “La condición femenina en el siglo XVIII apenas experimentó transformaciones” (p.34). Continúan dos pequeños párrafos donde se explica que algunos ilustrados sí criticaron la consideración que existía sobre la mujer y exponen el ejemplo de Feijoo.

La segunda referencia a la mujer se produce en relación al movimiento sufragista, en el marco de *La época del imperialismo y del colonialismo (1870-1914)*. Ocupando casi página y media se destaca un recuadro titulado: *Legislación social. El sufragismo*. El tema del voto femenino no es abordado desde el principio sino que se produce tras una introducción sobre la legislación laboral y social. En el texto sobre el sufragio femenino se subraya el nombre de Emmeline Pankhurst, enfatizado en negrita. Lo más llamativo de la página es la fotografía, por su enorme tamaño (casi media página) y la fuerza de su composición. La imagen, de 1915, muestra a cinco figuras relevantes en una manifestación feminista en un plano americano con Emmeline Pankhurst en el centro. El punto de vista elegido confiere valor a las reivindicaciones.



Figura 54. Manifestación feminista en julio de 1915. Fuente: Anaya, p.91.

En cuanto a las actividades, cabe señalar que no buscan profundizar en este tema, sino que lo equiparan al resto de conquistas sociales de la época.

Por otro lado, el tercer guiño al colectivo se produce en el tema 7, *La Primera Guerra Mundial y el periodo de entreguerras*, a través de una fotografía de tamaño grande (media página) que representa a un grupo de mujeres en una fábrica.



Figura 55. Mujeres trabajando en las fábricas. Fuente: Anaya, p. 128

La fotografía se enmarca en un recuadro verde titulado *Nuevas armas, nuevas estrategias*. A excepción del pie de foto, los textos no tienen relación con esta imagen que, sin embargo, es la primera en captar la atención del lector por su tamaño y por su ubicación, en el margen superior.

Por otro lado, en el texto de la propia unidad, bajo el epígrafe *Las consecuencias de la guerra*, de forma muy breve, se hace referencia al acceso al voto por parte de la mujer:

(...) En muchos países las mujeres obtuvieron el derecho al voto. (Anaya, p.129)

Mención especial merece la página 150, dedicada en exclusiva a la mujer en la Segunda República. En el texto se explican los cambios que va viviendo la

mujer desde la Restauración hasta la Segunda República. En los dos últimos párrafos se citan varios nombres propios (Victoria Kent, Clara Campoamor, Margarita Nelken, Matilde de la Torre, Dolores Ibarruri, Federica Montseny, Rosa Chacel, Carmen Conde, María Zambrano y Lili Álvarez). Cabe señalar la expresión “liberación de la mujer” (en el cuarto párrafo): “Igual importancia tuvieron en la liberación de la mujer otros derechos impulsados por la Segunda República”. Esta expresión, muy común en el discurso actual, pone de manifiesto la situación de víctima de la que partía el colectivo.

En cuanto al plano visual, debemos destacar que el texto va acompañado de tres imágenes, que intentan ilustrar la situación de la mujer en la época. En una se observa a una mujer lavando cacharros en un cuartel, en la siguiente aparece una mujer bibliotecaria y la tercera corresponde a un plano general de Federica Montseny, ministra de Sanidad y Asistencia Social en 1936 (véase *figura 61*).

En la página siguiente se realiza una breve mención a la mujer vinculándola a la Guerra civil. En el texto se destaca que su participación “fue muy activa” y que “su labor fue especialmente intensa en la retaguardia, donde trabajaron en los hospitales y en las fábricas” (p.151).

En el tema 10, que lleva por título *La evolución política y socioeconómica de los bloques (1945 y 1991)* hay una breve mención a la mujer en el epígrafe sobre los cambios sociales:

La sociedad del bloque occidental incrementó su capacidad de consumo entre 1945 y 1973 gracias a la mejora de los salarios y a la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral. (Anaya, p.187)

En el tema 11, *La dictadura franquista (1939-1975)*, al igual que con la mujer en la Segunda República, Anaya dedica una página (en esta ocasión impar) a *La mujer en la España de Franco* (p.215). En ella se explica el retroceso que vive el colectivo durante la dictadura y los cambios que experimenta a partir de los años sesenta y setenta. Se ofrece una amplia información sobre la vuelta atrás

que experimenta la mujer en el franquismo. El texto se encuentra acompañado de dos fotografías (una de ellas es una estampa familiar con una mujer cosiendo sentada en una silla, mientras su marido juega con su hijo en la alfombra; la otra imagen muestra a una “mujer con problemas en su seiscientos”).



Figura 56. Representación de la mujer durante el franquismo. Fuente: Anaya, p.215.

En el tema 13, *Sociedad, cultura y arte en la segunda mitad del siglo XX*, se dedica un epígrafe a *La desigual situación de la mujer* (p.246). El texto se divide en dos partes. La primera, centrada en la situación de la mujer “en los países de ambos bloques” (subrayado en negrita); y la segunda, que aborda la misma temática pero ubicándola en “otros países” (también destacado en negrita).

En los primeros, se explica que se han ido alcanzado muchos derechos pero “queda por conseguir la plena igualdad con los hombres en el salario, en el acceso a los cargos de responsabilidad política y empresarial, y en el reparto de las tareas domésticas”.

Sin embargo, cuando el manual se refiere a la situación de las mujeres en ‘otros países’ utiliza el adjetivo “injusta” reforzado con el adverbio “muy”: “En otros países, la situación de las mujeres sigue siendo muy injusta” (p. 246).

Junto a este epígrafe, se destaca entre los movimientos sociales (a los que el libro dedica página y media enfatizada con fondo verde), el movimiento

feminista. Es el primero en orden de aparición y explica que “en los países desarrollados, una vez conseguido el voto, a partir de 1950 se centró en la lucha contra la supremacía masculina en la vida familiar y social, y en la paridad en el acceso a cargos de responsabilidad y en el salario” (p.246). La fotografía que ilustra el texto presenta “organizaciones feministas de mujeres indígenas” que reivindican la igualdad.

En el final del tema 13, aparece la primera actividad en todo el libro que pide reflexionar de manera concreta acerca de la situación que viven algunas mujeres. Con el título *Culpable de ser violada*, se recoge un extracto de un artículo de la versión digital del diario *El País* que expone el caso de una víctima de violación que ha sido condenada por un tribunal saudí a “200 latigazos y 6 meses de cárcel” (p.255).

El texto explica que “en todo Oriente Próximo, las leyes y las sociedades están impregnadas de una visión del mundo que responsabiliza a las mujeres de los abusos de que son objeto, haciendo casi imposible que estas los denuncien”. Asimismo, añade que “en estas sociedades la violación constituye una vergüenza que rara vez llega a los tribunales. En Arabia Saudí, además, la mujer necesita un representante legal que haga la denuncia en su nombre” (Anaya, p.255).

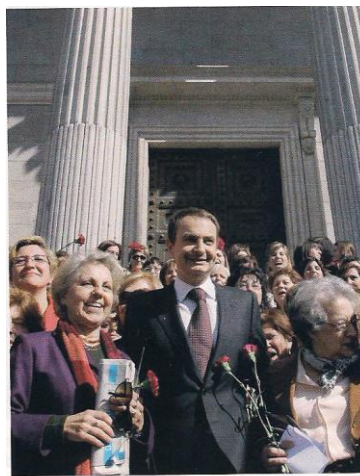
La última pregunta pide al alumno que haga una valoración personal sobre la noticia y que se debata en clase sobre el tema, proponiendo soluciones para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres.

Por último, en el tema 15, *La transición y la España democrática*, se incluyen, entre las medidas sociales llevadas a cabo por el gobierno socialista, “la Ley de Igualdad de Géneros (2007), dirigida a eliminar la discriminación sexista y promover la equiparación salarial entre hombres y mujeres”. La fotografía que se elige para ilustrar el tema corresponde a un plano general de Rodríguez Zapatero rodeado de mujeres el día de la aprobación de la Ley de Igualdad (15 de marzo de 2007). Es una imagen que presenta a un político victorioso. Todas las mujeres de la fotografía aparecen sonriendo. El tipo de plano (ligeramente

contrapicado) realza el protagonismo de Zapatero, que se ve además reforzado por las dos imponentes columnas del Congreso de los Diputados. La perspectiva de la fotografía nos hace recordar las palabras de Alonso Erausquin:

Las tomas efectuadas desde un nivel inferior al de la realidad fotografiada (contrapicadas) nos colocan, por lo general, en una situación desventajosa respecto al tema, y lo ensalzan. Los personajes y las cosas quedan destacados por encima de nosotros y adquieren potencia, refuerzo e incluso grandiosidad.

(Alonso Erausquin, 1995, p.115)



El presidente de Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, a su llegada al Congreso de los Diputados, el día de la aprobación de la Ley de Igualdad (15 de marzo de 2007).

Figura 57. Zapatero, el día de la aprobación de la Ley de Igualdad.

Fuente: Anaya, p. 278.

En la última parte del tema se incluye un fragmento de un artículo de *El País* sobre el retraso de la maternidad en España, que hace reflexionar al alumno sobre la situación que vive la mujer. Se puede observar en preguntas como:

¿Por qué crees que se afirma en el texto que “la maternidad penaliza”? ¿En qué hechos se refleja dicha penalización? (Anaya, p.288)

8.4.4.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

La mujer es abordada de manera específica en el manual de Anaya en 12⁹⁶ páginas lo que supone el 4.08% de páginas del libro.

Los temas a los que se vincula (*macroestructura semántica*) son: siglo XVIII, el movimiento sufragista, la Primera Guerra Mundial, la Segunda República española, la Guerra Civil, los cambios sociales a mediados del siglo XX, la mujer durante el franquismo, los movimientos sociales y la situación de la mujer en el mundo y en España.

En cuanto a los esquemas discursivos, podemos afirmar que el 91.66% de las páginas trata el tema en textos afluentes mientras que el 8.33% lo hace en el principal. La forma en que queda enfatizado es muy similar: recuadros (normalmente en fondo verde) y ubicación preferente (página impar).

El sentido general del texto entiende a la mujer en Anaya como una figura que ha luchado, como otros colectivos marginados tradicionalmente, por alcanzar una serie de derechos que se le veían negados. Esta 'lucha' se muestra como un recorrido ascendente hacia situaciones más justas e igualitarias para las mujeres, especialmente en España. Se contrasta la información entre Occidente-Oriente o lugares desarrollados-no desarrollados.

Se aprecian dos diferencias significativas con respecto al resto de manuales analizados:

Por un lado, se vincula mucho más al resto de movimientos sociales y aparece de manera más diluida, con menos cuerpo que en los otros manuales (esto puede observarse, sobre todo, en el tema del sufragio femenino o en las conquistas de los movimientos sociales en el siglo XX).

⁹⁶ Las páginas son: 34, 90, 91, 128, 129, 150, 151, 215, 246, 255, 278, 288.

Por otro, no juega un importante papel en las actividades. La mayor parte de la información sobre la mujer está contenida en los textos que guían los libros (bien en los principales o bien en los secundarios). Son escasas las preguntas que se le formulan al alumno para reflexionar sobre este tema.

El hecho de que la situación femenina no tenga una fuerza o tratamiento mayor que en otros manuales, puede probarse, como hemos mencionado, en las unidades que abordan el sufragio femenino y los movimientos sociales en el siglo XX. En el primer caso, debemos destacar el recuadro titulado *Legislación social. El sufragismo*, ubicado en el marco de *La época del imperialismo y del colonialismo (1870-1914)*, porque el tema del voto femenino es abordado en el marco de la legislación laboral y social. En algunos manuales se destaca de manera separada la lucha por el sufragio femenino y en este caso parece que se inserta entre otros movimientos, aunque eso sí, debemos admitir que se introduce a partir de la expresión “Mención aparte...” y se acompaña de una imagen situada en margen superior de página impar que ocupa casi media página (véase *figura 54*).

La actividad que acompaña el texto no busca profundizar en el tema, sino que lo equipara al resto de conquistas sociales de la época:

Ordena en un eje cronológico las conquistas sociales mencionadas en el texto. (Anaya, p.91)

Otro ejemplo de cómo el movimiento feminista queda diluido entre otras corrientes reivindicativas y no adquiere el protagonismo alcanzado en otros libros de texto, podemos verlo en las páginas 246 y 247. El movimiento feminista aparece como uno más entre otras reivindicaciones sociales. Se despliega un recuadro verde que ocupa página y media y que destaca distintas demandas de la sociedad. La mujer se ubica en primer lugar pero se le dedica menos espacio que al movimiento gay o hippie, por ejemplo.



Figura 58. El movimiento feminista es abordado como uno más de los movimientos del siglo XX. Fuente: Anaya, pp.246 -247.

No obstante, y a pesar de que observamos que el tema de la mujer tiene menos peso en este manual que en otros, consideramos que existe una clara conciencia por parte de los autores en abordarlo, como muestra la primera referencia al colectivo incluida en la página 34:

La condición femenina en el siglo XVIII apenas experimentó transformaciones. (Anaya, p.34)

Cabría pensar que si no hubo cambios significativos no tendría por qué ocupar un espacio en el manual. Creemos que el hecho de que se mencione deja entrever la conciencia de los autores del manual por abordar de forma separada el tema de la mujer.

Por otra parte, también cabe señalar que el manual de Anaya incluye un mayor número de nombres propios que el resto de los libros analizados, aunque si bien es cierto, estos aparecen enumerados y en muy pocas ocasiones se profundiza en las figuras que se mencionan. Un buen ejemplo podría

encontrarse en la página 150, dedicada en exclusiva a la mujer en la Segunda República.

8.4.4.3. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

En el manual de la editorial Anaya podemos encontrar seis preguntas orientadas a pensar acerca de este colectivo.

La primera de ellas, al igual que ocurre en el sentido general del texto, engloba el movimiento feminista dentro de otros movimientos sociales:

¿Qué pretenden los nuevos movimientos sociales? (Anaya, p.247)

El alumno debe responder sobre el movimiento feminista pero también sobre el movimiento hippie, estudiantil, pacifista, de liberación sexual, antiglobalización y ecologista.

Debemos destacar que de las seis preguntas, cinco encuentran su respuesta en el propio manual (83.33%) mientras que una (16.67%) exige la consulta de otras fuentes. Esta pregunta es la siguiente:

Localiza Arabia Saudí y los países limítrofes en un mapa de Oriente Próximo. (p.255)

Observamos que el ejercicio contiene un fuerte carácter descriptivo y no fomenta la reflexión del estudiante, al contrario, podemos entender que busca el refuerzo de determinados estereotipos a partir de la localización geográfica (véase el epígrafe sobre los valores incluidos en la hipótesis de este manual). Son preguntas orientadas a reforzar un pensamiento crítico con otras culturas (p.255) y no tanto con la propia (p.288).

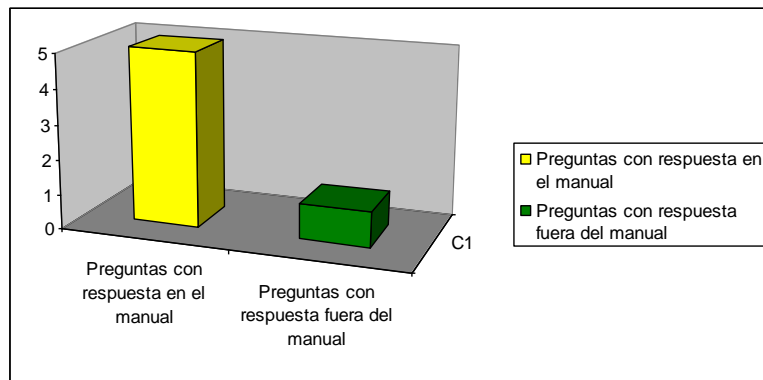


Figura 59. Modelos de actividades en Anaya. Fuente: Elaboración propia.

8.4.4.4. Valores proyectados en el plano textual

En cuanto a los valores que proyecta la mujer en este manual, debemos indicar que hemos hallado una serie de evidencias que prueban cómo ‘trabajo’, ‘lucha’, ‘sacrificio’, ‘intelectualidad’ o ‘fortaleza’ quedan asociados al colectivo en el discurso.

Atendiendo al plano textual, el trabajo asociado al colectivo femenino se ha encontrado en tres momentos, entre los que podemos destacar el siguiente:

Ejemplo 1. En la zona republicana, las **milicianas combatieron** en los frentes, muy especialmente durante la defensa de Madrid (1936). Aun así, su **labor** fue especialmente **intensa** en la **retaguardia**, donde **trabajaron** en los **hospitales** y en las **fábricas**. (Anaya, p.151)

El valor ‘lucha’ se ha hallado, por otra parte, en dos ocasiones en el discurso. Sirva como ejemplo:

Ejemplo 1. Su principal **objetivo** [del movimiento feminista] es conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. En los países desarrollados, una vez conseguido el voto, a partir de 1950 se centró en la **lucha** contra la supremacía masculina en la vida familiar y social, y en la paridad en el acceso a cargos de responsabilidad y en el salario. (Anaya, p.246)

El sacrificio también se hace patente en algunos párrafos discursivos. Señalamos los dos ejemplos encontrados:

Ejemplo 1. En sus centros juveniles [referido a la Sección Femenina de Falange] (1189 en 1940), se daba una educación encaminada a formar “buenas amas de casa”. En ellos se arengaba contra la lectura de novelas, el baile, la playa o el cine, por considerarlas “ilusiones que dañan la psicología femenina”. A cambio, **se exigía a las mujeres “sacrificio, entereza, templanza y capacidad de represión** sobre su desbocada imaginación”. (Anaya, p.215)

Ejemplo 2. **La maternidad penaliza**, y las españolas lo han aprendido tan bien que cada vez tienen su primer hijo más tarde. (Anaya, p.288)

Asimismo, el valor ‘intelectualidad’ también emerge de los textos. Puede ilustrarse de la siguiente manera:

Ejemplo 1. El **nuevo papel** de la **mujer** se reflejó en el **mundo** de la **cultura**, que vio surgir **escritoras** de la **calidad** de **Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité o María del Campo Alange**. (Anaya, p.215)

Entre los valores que proyecta el texto, también debemos mencionar el de ‘fortaleza’ que, al igual que ocurre en otros manuales analizados, se asoma no en un párrafo, frase o imagen específica, sino a través del sentido general y global del discurso que destaca la capacidad femenina para el trabajo y para soportar la injusticia y la desigualdad.

8.4.4.5. Valores proyectados en el plano paratextual

Atendiendo al plano paratextual, podemos afirmar que entre las 11 imágenes específicas que abordan el tema de la mujer, encontramos un 54.54% que representan al colectivo femenino trabajando (vinculado a valor ‘trabajo’), un 36.36% realizando actividades reivindicativas (vinculado a valor ‘lucha’) y un 9.09% asociado a ‘pasividad’.

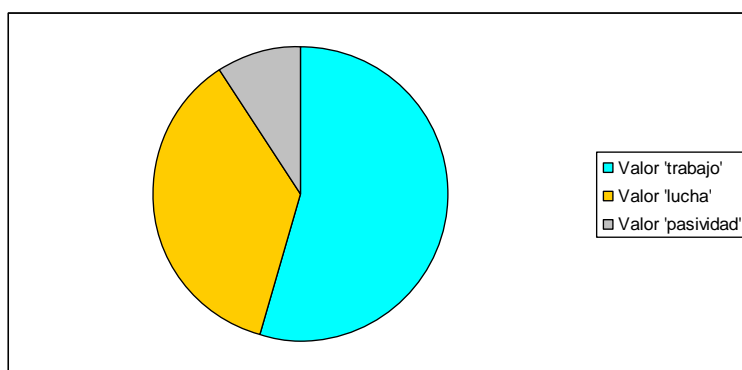


Figura 60. Valores predominantes en el plano paratextual en Anaya. Fuente: Elaboración propia.



Figura 61. Ejemplos de asociación mujer-trabajo en plano paratextual. Fuente: Anaya, p.150.

8.4.4.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

Sobre los valores 'eurocentrismo' y 'nacionalismo' debemos confirmar que se hallan integrados en el discurso. La mujer sobre la que se teoriza es la mujer occidental y la mujer española, aunque también se aborda la situación del colectivo femenino fuera de la órbita europea.

En el caso de Anaya debemos puntualizar que el espacio paratextual dedicado a la mujer española es significativamente mayor que en el resto de los manuales. La mujer española está presente en siete de las 14 imágenes dedicadas al colectivo femenino de manera específica, lo que supone un 50% del total de las ilustraciones, frente a un 35.71% sobre mujeres occidentales no españolas y un 14.28% sobre mujeres no occidentales.

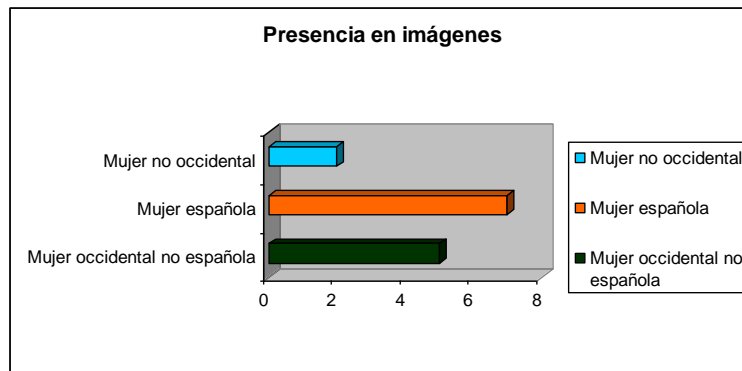


Figura 62. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.

La proporción de esta presencia en cuanto al número total de páginas es la siguiente: el 50% del total tiene como centro del discurso a la mujer occidental no española, el 33.33% se refiere al colectivo femenino en España y el 16.66% focaliza la atención sobre la mujer no occidental.

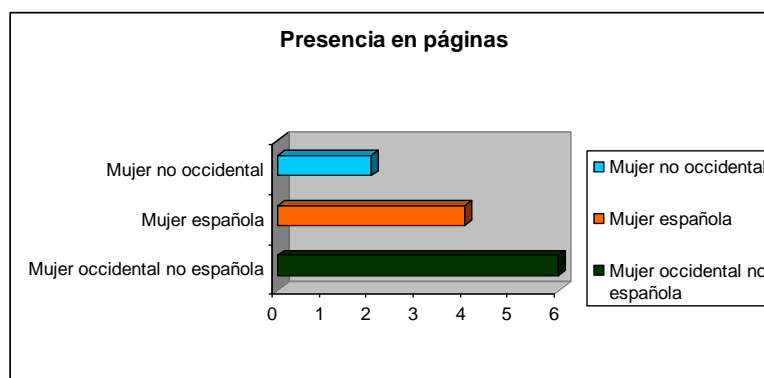


Figura 63. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la representación de esta mujer no occidental, el manual opta por dos ejemplos: mujer en Arabia Saudí (p.255) y mujer en Paraguay (p.246).

Sobre el eurocentrismo, debemos destacar el epígrafe *La desigual situación de la mujer* (p.246), ubicado en el tema 13, *Sociedad, cultura y arte en la segunda mitad del siglo XX*.

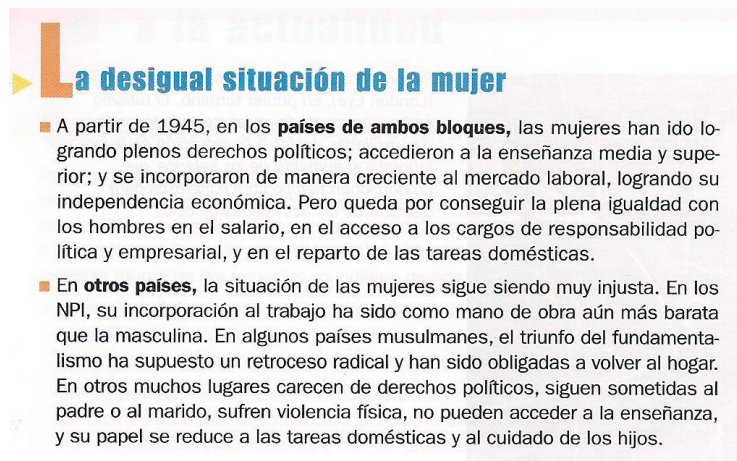


Figura 64. Ejemplo de delimitación nosotros/ellos a partir de párrafos y enfatizadores. Fuente: Anaya, p. 246.

Como se observa en la figura, el texto se divide en dos partes. La primera, centrada en la situación de la mujer “en los países de ambos bloques” (subrayado en negrita); y la segunda, que aborda la misma temática pero ubicándola en “otros países” (también destacado en negrita). Ya existe una primera separación entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, marcada visualmente con la separación de párrafos y el enfatizador.

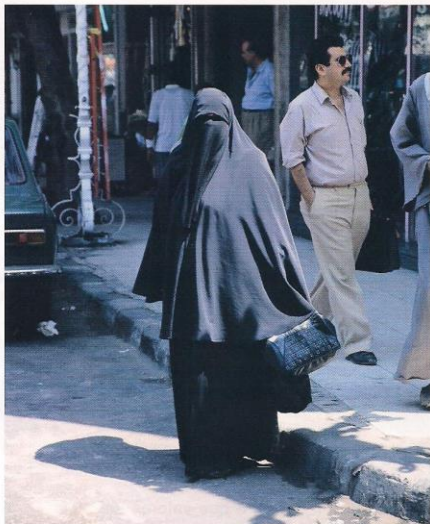
En cuanto al texto, en el primer párrafo se explica que se han ido alcanzado muchos derechos pero que “queda por conseguir la plena igualdad con los hombres en el salario, en el acceso a los cargos de responsabilidad política y empresarial, y en el reparto de las tareas domésticas”.

Sin embargo, obsérvese que en el segundo párrafo, cuando el manual se refiere a la situación de las mujeres en ‘otros países’, utiliza el adjetivo “injusta” reforzado con el adverbio “muy”: “En otros países, la situación de las mujeres sigue siendo muy injusta”. Identificamos esta expresión dentro del tono opinativo.

El hecho de localizar esta consideración negativa en el espacio dedicado a ‘los otros’ en lugar de hacerlo en el espacio ‘nosotros’, nos hace pensar que puede existir una mayor facilidad a calificar de manera negativa situaciones que no ocurren en el ámbito considerado como propio.

Por otro lado, la página 255 también supone un ejemplo claro de eurocentrismo. Bajo el título *Culpable de ser violada*, se recoge un extracto de un artículo del diario digital de *El País* que expone el caso de una víctima de violación que ha sido condenada por un tribunal saudí.

Valora una noticia de prensa



Culpable de ser violada

Un tribunal saudí ha condenado a una víctima de violación a 200 latigazos y 6 meses de cárcel. El titular ha dado la vuelta al mundo esta semana. La indignación que ha suscitado es compartida también por muchos saudíes, impotentes ante un sistema judicial que ignora los derechos humanos más elementales.

Pero no es el único. En todo Oriente Próximo, las leyes y las sociedades están impregnadas de una visión del mundo que responsabiliza a las mujeres de los abusos de que son objeto, haciendo casi imposible que estas los denuncien. En estas sociedades, la violación constituye una vergüenza que rara vez llega a los tribunales. En Arabia Saudí, además, la mujer necesita un representante legal que haga la denuncia en su nombre.

www.elpais.com, 25 de noviembre de 2007.

- 7** Localiza Arabia Saudí y los países limítrofes en un mapa de Oriente Próximo.
- 8** Explica brevemente la situación de la mujer en el mundo actual.
- 9** Haz una valoración personal sobre la noticia. A continuación, debatid en clase sobre el tema y proponed soluciones para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres.

255

Figura 65. Ejemplo de representación de la mujer 'no occidental'. Fuente: Anaya, p.255.

Resulta llamativo que, entre las pocas actividades concretas sobre la mujer (solo se han encontrado cinco preguntas en total en el libro), una de ellas aborde el tema en culturas no occidentales. Este hecho podría darnos a entender que no se persigue tanto el cuestionamiento de la situación de la mujer en Occidente, como en los países que se encuentren fuera de su órbita. Las preguntas asociadas al texto redundan en la visión eurocéntrica del tema: "Localiza Arabia Saudí y los países limítrofes en un mapa de Oriente Próximo". En este ejercicio se refuerza la asociación entre la situación 'injusta' de la mujer y el lugar.

Debemos tener en cuenta que Oriente Próximo es apenas abordado en el manual, con lo que cualquier asociación puede tener un mayor peso en la

conformación de la imagen de esta cultura. En este caso, al ser un aspecto negativo, y no tener un elemento que contraponga de forma positiva, podría suscitar un rechazo en el receptor.

La pregunta 8 pide al estudiante que explique brevemente la situación de la mujer en el mundo actual. Tras la lectura del texto mencionado y la petición “breve” por parte del manual, resultaría muy difícil no incurrir en simplificaciones que expusiesen una visión maniquea, un modelo ‘bueno’ (el propio) y un modelo ‘malo’ (el otro). La brecha entre nosotros y ellos, se vería por tanto acrecentada.

La primera parte de la última pregunta entendemos que se encuentra también muy orientada y condicionada. La valoración personal será de rechazo pues son valores que resultan inaceptables en la cultura occidental. Entendemos que el ejercicio redundará en la formación de estereotipos negativos de otras culturas, en este caso de los países de Oriente Próximo.

Por otra parte, debemos indicar que aunque el discurso del libro haya explicado los vaivenes que sufren los derechos de la mujer desde el siglo XVIII, el ‘final’ se dibuja triunfante y coloca al Gobierno español como uno de los principales artífices en la construcción de una sociedad igualitaria para hombres y mujeres.

En el tema 15 se incluye “la Ley de Igualdad de Géneros (2007), dirigida a eliminar la discriminación sexista y promover la equiparación salarial entre hombres y mujeres” y se ilustra con una fotografía que transmite éxito y victoria (véase *figura 57*). El valor nacionalista queda ensalzado en cuanto se expone un modelo positivo que parte del Gobierno de España.

Por último, hemos de admitir que no se han encontrado valores regionalistas en el discurso.

8.4.4.7. Conclusiones parciales

El tratamiento de la mujer en el manual Anaya contiene, como hemos mencionado, dos características diferenciadoras con respecto al resto.

Por un lado, se le concede un menor protagonismo a la mujer dentro de los movimientos sociales y, por otro, contempla un menor número de actividades sobre el tema. Estas preguntas, además, no buscan la reflexión y la crítica, sino que redundan (el 100% de ellas) en reforzar lo expuesto.

Los valores que se proyectan son eurocéntricos y nacionalistas. Por un lado, por el punto de vista adoptado, y por otro, por las imágenes mostradas (cabe señalar que el 50% representa a la mujer española). Consideramos que el dibujo que se hace de la mujer ‘no occidental’ es simplista y tendente a conducir visiones inexactas sobre ‘otros lugares’.

Anaya pertenece, como hemos explicado en el epígrafe 6.3.1, a la empresa Hachette (grupo Lagardère), al igual que Bruño. Podemos afirmar que, a excepción de que los dos comparten un tratamiento más superficial del tema (además de departamento gráfico y de cartografía), no encontramos evidencias que los relacionen más que con otros de los manuales analizados. Se han creado dos libros diferentes (y similares al mismo tiempo), cumpliéndose la idea expuesta por Reig (2011) en la que un mismo grupo ofrece al mercado dos productos culturales distintos.

La empresa que reúne estos dos sellos es, como se ha mencionado, el grupo Lagardère, que desarrolla su actividad entre otros campos, en los sectores aeronáutico y armamentístico. Creemos que el fin educativo en esta empresa tiene menor presencia que en otras editoriales que desarrollen su labor de manera exclusiva en el ámbito de la enseñanza.

Por último, debemos señalar que no se han identificado valores regionalistas.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS EN EL MANUAL ANAYA
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. La participación de la mujer en la vida pública aumentó en la Segunda República, como se refleja en el número de diputadas electas: tres en 1931, seis en 1933 y cuatro en 1936 (p.150).</p> <p>Ejemplo 2. Algunas mujeres, incluso, llegaron a ocupar cargos políticos de cierta importancia (p.150).</p> <p>Ejemplo 3. En la zona republicana, las milicianas combatieron en los frentes, muy especialmente durante la defensa de Madrid (1936). Aun así, su labor fue especialmente intensa en la retaguardia, donde trabajaron en los hospitales y en las fábricas (p.151).</p>
Lucha Perseverancia Esfuerzo Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. A partir de 1945, en los países de ambos bloques, las mujeres han ido logrando plenos derechos políticos; accedieron a la enseñanza media y superior; y se incorporaron de manera creciente al mercado laboral, logrando su independencia económica. Pero queda por conseguir la plena igualdad con los hombres en el salario, en el acceso a los cargos de responsabilidad política y empresarial, y en el reparto de las tareas domésticas (p.246).</p> <p>Ejemplo 2. Su principal objetivo [del movimiento feminista] es conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. En los países desarrollados, una vez conseguido el voto, a partir de 1950 se centró en la lucha contra la supremacía masculina en la vida familiar y social, y en la paridad en el acceso a cargos de responsabilidad y en el salario (p.246).</p>
Sacrificio Renuncia Generosidad Privación	<p>Ejemplo 1. En sus centros juveniles [referido a la Sección Femenina de Falange] (1189 en 1940), se daba una educación encaminada a formar “buenas amas de casa”. En ellos se arengaba contra la lectura de novelas, el baile, la playa o el cine, por considerarlas “ilusiones que dañan la psicología femenina”. A cambio, se exigía a las mujeres “sacrificio, entereza, templanza y capacidad de represión sobre su desbocada imaginación (p.215).</p> <p>Ejemplo 2. La maternidad penaliza, y las españolas lo han aprendido tan bien que cada vez tienen su primer hijo más tarde (p.288).</p>
Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Algunos autores ilustrados criticaron lo que había de arcaico en la consideración tradicional de la mujer, y defendieron su sabiduría y saber hacer (p.34).</p> <p>Ejemplo 2. El nuevo papel de la mujer se reflejó en el mundo de la cultura, que vio surgir escritoras de la calidad de Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité o María del Campo Alange (p.215).</p>

Figura 66. Cuadro con valores identificados en plano textual en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS EN EL MANUAL ANAYA
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. Imagen. En el transcurso de la guerra se produjo la incorporación de la mujer a la producción industrial, sustituyendo en sus puestos de trabajo a los hombres que estaban en el frente (p.128).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Escena de la vida cotidiana del Madrid de 1936. Mujer lavando cacharros en el cuartel de Francos Rodríguez (p.150).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Bibliotecaria de la facultad de Filosofía y Letras de la Ciudad Universitaria de Madrid (p.150).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Federica Montseny, ministra de Sanidad y Asistencia Social, en un mitin en Valencia en 1936 (p.150).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Navidades en familia, en 1942. Durante el franquismo, la mujer quedó relegada al desempeño de las “labores del hogar” (p. 215).</p> <p>Ejemplo 6. Imagen. Profesora en el colegio acompañando texto sobre el retraso de la maternidad en España (p. 288).</p>
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. Imagen. Gran manifestación feminista en julio de 1915, en Londres pidiendo al Gobierno británico que les permitiese ocupar los puestos dejados por los hombres en las fábricas de armamento. En el centro, Emmeline Pankhurst. También participaron en esta manifestación mujeres de la aristocracia como Lady Colebrook, Lady Knollys y la señora de Waldorf Astor (p.91).</p> <p>Ejemplo 2. Cuadro. Obtención derecho al voto en diferentes países (p.91).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Organizaciones feministas de mujeres indígenas piden igualdad de género en una manifestación celebrada en Asunción (Paraguay), el Día Internacional de la Mujer (p.246).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. El presidente de Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, a su llegada al Congreso de los Diputados, el día de la aprobación de la Ley de Igualdad (15 de marzo de 2007) (p.278).</p>
Pasividad	Ejemplo 1. Imagen. Mujer en el siglo XVIII (p.34).

Figura 67. Cuadro con valores identificados en plano paratextual en Anaya. Fuente: Elaboración propia

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS TEXTUALES Y PARATEXTUALES EN EL MANUAL ANAYA
Eurocentrismo	<p>Ejemplo 1. En otros países, la situación de las mujeres sigue siendo muy injusta (p.246).</p> <p>Ejemplo 2. En otros muchos lugares carecen de derechos políticos, siguen sometidas al padre o al marido, sufren violencia física, no pueden acceder a la enseñanza y su papel se reduce a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos (p.246).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen de mujeres reivindicando en Paraguay (única imagen sobre reivindicaciones en la actualidad). Organizaciones feministas de mujeres indígenas piden igualdad de género en una manifestación celebrada en Asunción (Paraguay), el Día Internacional de la Mujer (p.246).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen mujer Arabia Saudí (p. 255).</p> <p>Ejemplo 5. Noticia 'Culpable de ser violada'. Un tribunal saudí ha condenado a una víctima de violación a 200 latigazos y 6 meses de cárcel. El titular ha dado la vuelta al mundo esta semana. La indignación que ha suscitado es compartida también por muchos saudíes, impotentes ante un sistema judicial que ignora los derechos humanos más elementales. Pero no es el único. En todo Oriente Próximo, las leyes y las sociedades están impregnadas de una visión del mundo que responsabiliza a las mujeres de los abusos de que son objeto, haciendo casi imposible que estas los denuncien. En estas sociedades, la violación constituye una vergüenza que rara vez llega a los tribunales. En Arabia Saudí, además, la mujer necesita un representante legal que haga la denuncia en su nombre (p.255).</p> <p>Ejemplo 6. Explica brevemente la situación de la mujer en el mundo actual (p.255).</p> <p>Ejemplo 7. Haz una valoración personal sobre la noticia. A continuación, debatid en clase sobre el tema y proponed soluciones para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres (p.255).</p>
Nacionalismo	Ejemplo 1. Imagen. El presidente de Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, a su llegada al Congreso de los Diputados, el día de la aprobación de la Ley de Igualdad (15 de marzo de 2007) (p.278).
Regionalismo	No se han encontrado ejemplos que pongan en alza el valor 'regionalista'.

Figura 68. Cuadro con valores de la hipótesis identificados en manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.

8.4.5. La mujer en el manual de Vicens Vives

8.4.5.1. Aproximación analítico-descriptiva

Las mujeres y la Revolución francesa es el primer ‘homenaje’ que dedica el libro de texto a la figura de la mujer. Son dos páginas (pp.32-33) que se incluyen en el apartado *Dossier*, un espacio ubicado al final de cada unidad, que trata de profundizar en algún aspecto del tema.

Las dos páginas que nos ocupan están compuestas por un breve texto principal, cuatro recuadros que destacan personajes o información relevante en el contexto de las mujeres y la Revolución francesa y una serie de actividades sobre el tema. En el texto principal se explica que “las mujeres participaron activamente” en la revolución y que “aunque se beneficiaron de algunas reformas”, “no consiguieron la igualdad legal, y fueron claramente excluidas de la vida política”.

Junto al texto principal, se incluyen cuatro recuadros (Olympe de Gouges y Madame Roland, la Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, 1791, la negación de los derechos del discurso de André Amar y el reconocimiento de la igualdad de derechos de Condorcet). Los textos van acompañados de imágenes de las mujeres durante el proceso revolucionario (cuatro imágenes pertenecen a personajes individuales y una de ellas recoge una estampa de un grupo de mujeres de París en protesta por la falta de pan y alimentos).

Las actividades en las que debe trabajar el alumno están orientadas a abordar la desigual situación de la mujer. Son ocho preguntas, la mayoría encaminada al refuerzo del contenido expuesto, aunque también se plantean ejercicios con cuestiones que suscitan el debate. Obsérvese la última pregunta, que consideramos conlleva un mayor ejercicio de reflexión y creatividad:

1 ¿Cómo participaron las mujeres en los acontecimientos de la Revolución francesa? Busca ejemplos entre los documentos del dossier.

2 Explica la contradicción en la que incurrieron los revolucionarios franceses a la hora de abordar los derechos de la mujer. ¿Que dice Condorcet sobre ello?

3 Lee la Declaración de Derechos de la Mujer y contesta:

- ¿Por qué Olimpia de Gouges redactó una Declaración de Derechos específica para las mujeres?

– ¿Qué derechos reivindicaba para las mujeres? Comenta el sentido de la frase en cursiva.

4 ¿Cómo justifica el diputado de la Convención, André Amar, que las mujeres no deben participar en la vida política?

5 Imagina que eres una mujer francesa de esos tiempos. Escribe una carta a la Asamblea Nacional argumentando por qué los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos.

Figura 69. Ejemplo de actividades en el manual Vicens Vives. Fuente: Vicens Vives, p. 33.

En la página 35 hallamos uno de los pocos ejemplos que incluye el tema de la mujer en el relato principal de la unidad, en este caso del periodo napoleónico. Se exponen cinco puntos del código civil que explican las obligaciones y limitaciones de la mujer en la época (*figura 70*).

EL CÓDIGO CIVIL Y LA MUJER

- La mujer casada debe obediencia a su marido.
- El adulterio femenino es más grave que el masculino.
- La autoridad sobre los hijos recae en el padre.
- El marido debe administrar los bienes de su mujer y los de la familia.
- La mujer necesita el permiso de su marido para todo acto jurídico y para trabajar.

Disposiciones del Código Civil napoleónico, 1804.

Figura 70. Código civil y mujer.

Fuente: Vicens Vives, p.35

LA JORNADA DE LA TRABAJADORA

(...) Muchos de nosotros permitimos que nuestras compañeras se levanten del lecho a las cinco de la madrugada mientras nosotros continuamos descansando.

Y cuando la mujer acaba de dejar su sangre durante doce horas para mantener a su explotador, llega a casa y, en vez de descanso, se encuentra con otro burgués –compañero– que con la mayor tranquilidad espera que le haga todas las tareas domésticas.

Dictamen del Congreso de la CNT (anarquista), 1910.

Figura 71. Texto Congreso CNT

Fuente: Vicens Vives, p. 95.

En el tema 5, *Industrialización y sociedad en la España del siglo XIX*, citamos un documento que no corresponde a un texto elaborado por los autores, sino que es el fragmento de un discurso que hace referencia a la inclusión del dictamen del Congreso de la CNT (anarquista) en 1910 y que se incluye en el epígrafe sobre la mujer obrera (*figura 71*).

La decisión de incluir este texto en el manual ya supone un indicador de la intención de los autores por destacar el valor de la mujer. El propio discurso contiene la suficiente fuerza como para hablar por sí mismo: la reflexión y autocrítica de un hombre, a principios del siglo XX, sobre el papel del hombre y de la mujer de la época. El reconocimiento por parte del hombre de la desigualdad de géneros que se vivía en aquel momento a través de la comparativa (“nuestras compañeras se levantan, mientras nosotros...”), la autocrítica al propio colectivo (“se encuentra con otro burgués-compañero”, “nosotros permitimos”, etc.), son ideas encaminadas a provocar la reflexión en el alumno.

Además, el texto se encuentra acompañado de una actividad dirigida al estudiante con dos preguntas:

¿Por qué decimos que la mujer trabajadora estaba sometida a una doble jornada?

¿Por qué, a pesar de los bajos salarios, era indispensable el trabajo femenino en las familias obreras? (Vicens Vives, p.95)

La insistencia en la “doble jornada” y el uso del adjetivo “indispensable” asociado al trabajo femenino inciden en la concesión de méritos a este grupo. El valor de la mujer queda reforzado a través de los ejercicios.

La siguiente aparición del colectivo femenino se enmarca también en el mismo espacio, bajo el mismo epígrafe (*Investiga...*) en la página 117. Una vez más con una ubicación preferente (margen superior página impar), se abre un recuadro titulado *Las mujeres en la Primera Guerra Mundial*. En este espacio se destaca el trabajo que realizó el colectivo femenino durante el conflicto bélico. Las palabras subrayadas en negrita (trabajar, independencia y movimientos sufragistas) provocan en el alumno una relación que explica el porqué del avance de la mujer a partir de este momento.

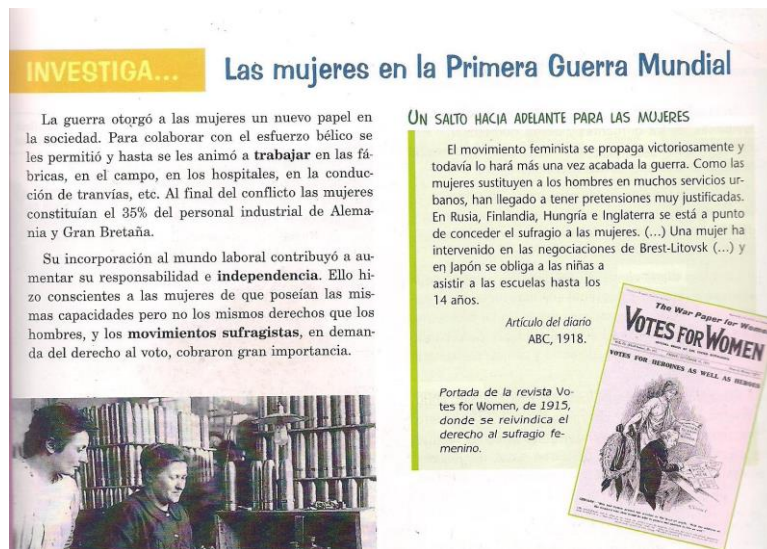


Figura 72. Ejemplo de enfatizadores usados por el manual V. Vives.

Fuente: Vicens Vives, p.117.

Los textos de esta temática vuelven a estar acompañados de actividades que incitan a la reflexión del alumno como, por ejemplo:

Razona si las previsiones de cambio para las mujeres se cumplieron en el siglo XX.
(Vicens Vives, p.117)

En el tema sobre el período de entreguerras se dedican dos páginas (en *Dossier*) a *La mujer del siglo XX* (pp.152-153). Se explica a través de un discurso fragmentado en recuadros las claves de la transformación de la mujer en aquella época (reivindicación del voto, trabajo, educación, modas y costumbres). La moda se aborda para explicar que “el cambio en la mujer de los años veinte se hizo muy visible en su aspecto físico y sus costumbres” y que se simplificaron peinados y vestimentas en aras de una mujer más activa. Se insertan ocho imágenes que ilustran los textos y un mapa sobre el analfabetismo femenino en España en 1930.

Las actividades que acompañan este espacio buscan una comprensión del avance de la mujer (“Explica en qué contexto se produjo el acceso de las mujeres a nuevos puestos de trabajo y la concesión del voto femenino”) y una profundización en el tema:

Busca información en Internet sobre el movimiento sufragista (orígenes, protagonistas, objetivos, acciones realizadas...) y escribe una redacción sobre el mismo. (Vicens Vives, p.153)

En el tema 9, *Tiempos de confrontación en España (1902-1939)*, bajo el epígrafe *Investiga*, en margen superior página impar (p.171), se profundiza en el voto de las mujeres en España. Se expone el controvertido debate en torno a la aprobación de este derecho y se destaca la figura de Clara Campoamor. Junto al texto principal, se incluye parte del discurso de esta política y un fragmento del diario conservador *El Debate* que expone argumentos en contra del voto femenino.

Al final del tema, en un recuadro pequeño junto a la imagen de una mujer en una fábrica, se destaca el papel activo de la mujer durante la guerra. En la última actividad de la unidad se explica que “en el bando republicano, las mujeres se incorporaron al frente como milicianas”. Se le pide al alumno que exprese su opinión “sobre si las mujeres deben alistarse como soldados” para proceder a un posterior debate en clase. Se trata de una actividad abierta, de carácter opinativo en la que no se orienta al alumno hacia ninguna respuesta concreta.

Al igual que en otros manuales, la mujer durante el franquismo -tema adscrito a la unidad 12, *España durante el franquismo-*, ocupa un espacio protagonista en el libro de texto de Vicens Vives. Concretamente, se despliegan dos páginas en la sección *Dossier* que refleja distintos aspectos de la vida de la mujer tras la llegada de Franco al poder. El texto de elaboración propia es muy breve y destaca el retroceso de la mujer:

El franquismo supuso el fin de la democracia y de las libertades para todos los españoles pero para las mujeres significó mucho más: la pérdida de todos los derechos que habían conseguido durante la Segunda República y la consolidación de un sistema de valores machista que la retornaba al hogar y la consideraba inferior, tanto jurídica como legalmente. (Vicens Vives, p.234)

En las actividades propuestas se pide, por un lado, un breve informe sobre la mujer en el franquismo (una repetición de los contenidos expuestos) y una entrevista a las abuelas que vivieron en esta época para que comparen la situación de la mujer en ambos periodos. Es un tipo de ejercicio de comparación que permite entender y vincular pasado y presente.

Otro tema al que se adscribe la mujer es la “España actual”. A partir del ‘Dosier’ que lleva por título *La mujer en la España actual*, se hace mención de los logros alcanzados pero también de las tareas pendientes que quedan por realizar para alcanzar la igualdad. Resulta interesante el reconocimiento a la labor del Gobierno en el intento de conseguir una sociedad igualitaria. Se destaca, por ejemplo la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres:

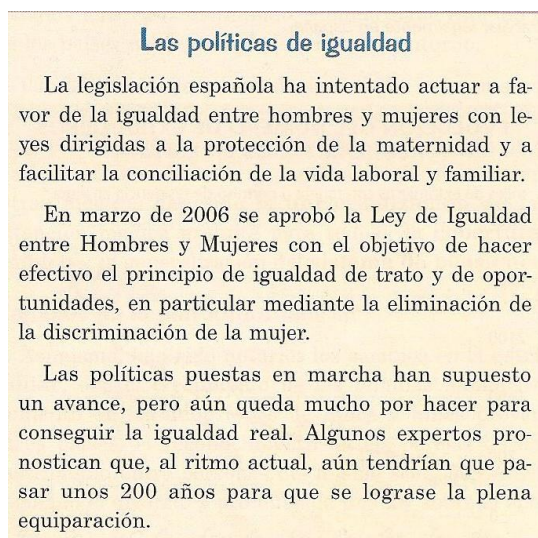


Figura 73. Políticas de igualdad. Fuente:
Vicens Vives, p. 262.

En otro de los recuadros informativos se hace alusión a la desigualdad en el plano laboral. En este sentido, se vuelve a valorar la capacidad y el papel de la mujer:

Las mujeres, a pesar de contar con una preparación al menos igual a la de los hombres, se ven discriminadas tanto en responsabilidades profesionales como en los salarios (...) La incorporación de la mujer al mercado laboral se ha efectuado sin que ésta pudiera desvincularse de las tareas domésticas. (Vicens Vives, p. 262)

Los textos contienen un marcado carácter de denuncia y apelan a la conciencia del estudiante para fomentar la participación masculina en aras de una sociedad igualitaria:

No es posible conseguir la plena equiparación de derechos sin la concienciación y colaboración de los hombres. (p. 262)

Las actividades combinan una vez más la práctica del refuerzo de contenido (“Sintetiza la información que te aporta cada documento”) con la profundización y análisis crítico de la materia. De este último tipo, encontramos dos ejemplos:

Razona cómo se evidencia en nuestra sociedad actual la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres en los siguientes aspectos: la vida cotidiana, el nivel de estudios, el trabajo y la participación en la vida pública. (Vicens Vives, p. 263)

Reuníos en grupos e imaginad que debéis elaborar una propuesta de ley para fomentar la igualdad entre sexos. Escribid una lista de las diez medidas que propondríais y debatidla en clase. (Vicens Vives, p.263)

Por otro lado, en cuanto a representaciones visuales, destacamos las imágenes que presenta Vicens Vives en la página 263, ya que constituyen los carteles de campañas gubernamentales contra los malos tratos. El cartel que ocupa un lugar protagonista (se presenta en mayor tamaño y arriba, en el margen derecho de la página), se centra en el rostro de una mujer (anónima, una vez más), con una expresión y una mirada que encierran dolor pero también fuerza y firmeza. El eslogan que acompaña a la imagen, “Ya no me humilla más,” podrían apoyar esta idea.

La concepción de la mujer como una víctima que ha trabajado y sigue luchando por alcanzar la plenitud de sus derechos y de su lugar en la sociedad queda reflejada una vez más en estas imágenes. No es una víctima pasiva, sino que representa la fuerza a pesar de la adversidad y la capacidad para igualar una situación en la que parte con mayores obstáculos que superar.

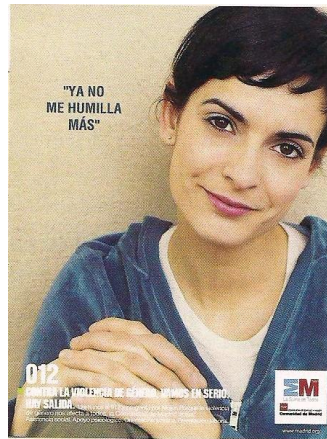


Figura 74. Cartel contra la violencia machista. Fuente: Vicens Vives, p. 263.

Por último, el tema 15, *El mundo actual*, aborda el tema de la mujer en dos momentos: en un epígrafe de la unidad (5.2. *El nuevo papel de la mujer*) y en las dos habituales páginas de *Dossier* (*Las mujeres en el Tercer Mundo*). A diferencia de otros manuales, Vicens Vives, en el nuevo papel de la mujer reconoce que se refiere a la mujer occidental:

El derecho a gozar de su sexualidad, a divorciarse, a compartir las tareas domésticas, a rebelarse contra el maltrato y, también, la posibilidad de acceder a cargos políticos son conquistas cada vez más extendidas entre las mujeres occidentales. (Vicens Vives, p.296)

Subraya los adelantos pero señala también las tareas pendientes para conseguir la igualdad efectiva. En todo momento se refiere a la mujer occidental, no realiza comparativa, como ocurre con otros libros de texto, con la mujer no occidental.

A las mujeres del Tercer Mundo dedica las dos páginas de *Dossier* (pp. 298-299), explicando que “la situación es todavía muy difícil y compleja”. Matiza que existen diferencias entre los diferentes países del Tercer Mundo pero que pueden establecerse unas características generales “sumisión”, “marginación de la vida pública”, “reducción al ámbito doméstico y al trabajo como necesidad de supervivencia”, entre otros aspectos. Utiliza el adjetivo “injusto” en dos ocasiones: “injusta distribución de la riqueza” y “la marginación es tanto más

injusta cuanto que las mujeres constituyen la fuerza de trabajo esencial en muchas economías”. El texto contiene un importante matiz de denuncia.

Se complementa el texto del manual con unos apuntes sobre la conferencia de Pekín, el papel de las mujeres en la actividad pública y la relación entre pobreza y mujer en el Tercer Mundo. Varias imágenes ilustran las dos páginas. Tres de ellas muestran a la mujer en duras condiciones de trabajo. Con las actividades, además de reforzar contenidos, se invita a la reflexión y a la contextualización. Sirva como ejemplo la número 4:

Razona por qué la discriminación femenina aumenta con la miseria o la incultura.
(Vicens Vives, p.299)

En la última pregunta se pide al alumno que valore “las diferencias y las similitudes entre la condición femenina en el Tercer Mundo y en los países desarrollados”.

Consideramos que en este manual se han aportado datos del contexto que pueden hacer reflexionar al alumno hasta obtener una visión más rica y más compleja de las diferencias en las situaciones que vive la mujer en los distintos países (al contrario de lo que sucedía en el manual de Anaya que reducía a la cultura y a alguna zona geográfica las causas de la diferente situación de la mujer).

8.4.5.2. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

La mujer obtiene un gran protagonismo en el manual Vicens Vives. Tiene presencia en un total de 17 páginas⁹⁷, que suponen el 5.13% del libro. Además, se han contabilizado 36 imágenes o gráficos que acompañan los textos y 32 preguntas dirigidas al alumno para profundizar en la materia.

⁹⁷ Las páginas son: 32, 33, 34, 95, 117, 152, 153, 171, 181, 234, 235, 262, 263, 296, 297, 298 y 299.

Los temas a los que se vincula (*macroestructura semántica*) son: las mujeres y la Revolución francesa, la mujer obrera, las mujeres en la Primera Guerra Mundial, la mujer en el siglo XX, el voto de las mujeres en España, la mujer durante el franquismo, la mujer en la España actual, el nuevo papel de la mujer en el siglo XXI y las mujeres en el Tercer Mundo.

Ha ocupado principalmente dos secciones: *Dossier* (dos páginas que se despliegan al final del tema y profundiza sobre alguna de las cuestiones relacionadas con los contenidos principales) o *Investiga* (recuadro en margen superior de página impar que destaca un aspecto importante del tema que se aborda). La primera, *Dossier*, ha sido la más usada. Concretamente, en los temas 2, 8, 12, 13 y 15. En los dos casos, son secciones afluentes que no pertenecen al discurso principal que guía el libro.

Estas secciones se encuentran enfatizadas por recuadros violetas y una maquetación que cuenta con recuadros con fondos de colores y diferentes gráficos e ilustraciones. Son espacios del libro que despliegan elementos gráficos llamativos. Sirva como ejemplo el caso de *La mujer en la España actual* (pp. 262-263).

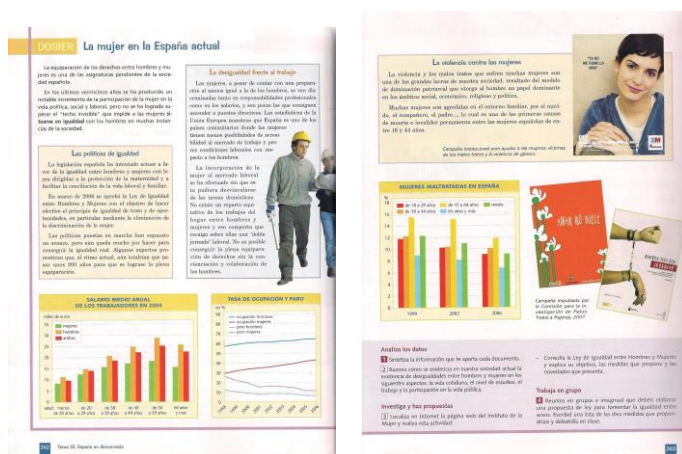


Figura 75. Ejemplo de ubicación habitual del tema de la mujer en el manual Vicens Vives. Fuente: Vicens Vives, pp.262-263.

Solo se han encontrado dos páginas donde el tema de la mujer es abordado en el relato principal del libro. Estos han sido la página 34, en la que se incluye un

recuadro sobre el Código civil y la mujer en el periodo napoleónico y la página 296, en la que se dedica un epígrafe al “nuevo papel de la mujer”.

Por tanto, debemos afirmar que del total de páginas que abordan el tema de la mujer el 11.76% pertenece al relato principal, mientras que el 88.23% se encuentra dentro del afluente o secundario.

Los textos sobre la mujer son de elaboración de las autoras de la editorial Vicens Vives pero el manual incluye también diversos documentos acerca del pensamiento sobre el papel del colectivo femenino en determinadas épocas. Prueba de ello son el Dictamen del Congreso de la CNT de 1910, el artículo del diario *ABC* de 1918 o la portada de la revista *Votes for Women* de 1915 (véanse *figuras 71 y 72*).

Con respecto al mensaje principal que se ha trasladado del colectivo femenino, consideramos que, a pesar de destacar algunos nombres, el tratamiento a la mujer se ha establecido con carácter genérico y se ha enfatizado tanto textual como visualmente a una mujer trabajadora y luchadora.

Entendemos que Vicens Vives ha perseguido que el alumno sea consciente del papel de la mujer a lo largo de la historia, pues prácticamente todos los textos que abordan el tema de la mujer están acompañados de actividades, que insisten en reforzar la misma idea.

8.4.5.3. Modelos de actividades ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

Como hemos mencionado, son 32 las preguntas dirigidas al alumno. De ellas hemos distinguido 16 como ejercicios de refuerzo de los contenidos expuestos de manera directa, al encontrar en el manual la respuesta, y 16 orientadas a la reflexión y a la investigación a partir de otras fuentes de consulta.

Podemos afirmar que un 50% insiste en las ideas y datos que proporciona el libro y otro 50% fomenta la discusión y el debate. La mayoría de las preguntas

que no encuentran la respuesta en el manual condicionan menos al alumno que en otros libros. No podríamos afirmar que plantean un discurso alternativo pero sí observamos en algunas de ellas la posibilidad de fomentar e incluir el debate sobre esta cuestión, modelo que nos acercaría al defendido por Freire y Faundez (2010).

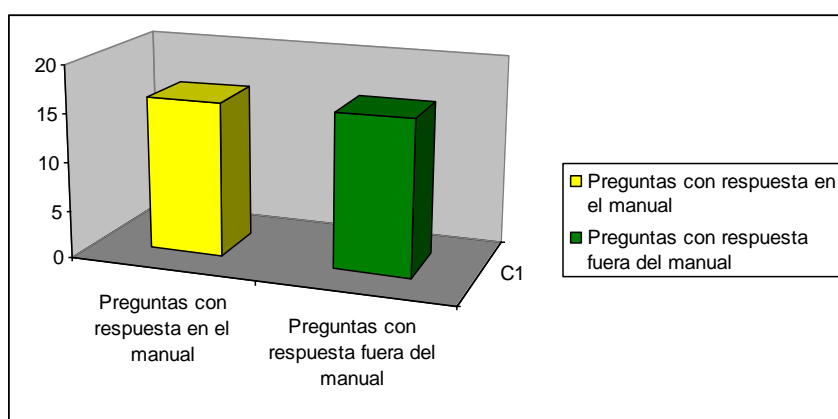


Figura 76. Modelos de actividades en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

En las actividades del tema 9 nos encontramos con los dos modelos que distinguían Freire y Faundez. La pregunta 1 encuentra su respuesta en el propio manual; en el texto presentado arriba. Mientras que la pregunta 2 se revela como un ejercicio más creativo, que enfrentará al alumno con el contexto pasado y las limitaciones de la época. La entendemos como una actividad que obliga a ‘empatizar’ con mentalidades de otro periodo histórico. Conlleva un mayor grado de reflexión y puede proporcionar nuevas preguntas al debate sobre el papel de la mujer.

- 1 ¿Qué posiciones se enfrentaron en las Cortes a raíz del voto femenino? ¿Cómo quedan reflejadas en los textos? ¿Por qué algunos republicanos se opusieron al voto de las mujeres?
- 2 Escribe un pequeño texto, poniéndote en el lugar de Clara Campoamor, para defender en las Cortes el voto femenino.

Figura 77. Ejemplo de los dos modelos de actividades según Freire y Faundez (2010). Fuente: Vicens Vives, p. 171.

Asimismo, debemos admitir que nos han llamado la atención algunas preguntas porque consideramos que incluyen un factor de reflexión y de creatividad significativos. Sirva de ejemplo:

Imagina que eres una mujer francesa de esos tiempos. Escribe una carta a la Asamblea Nacional argumentando por qué los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos. (Vicens Vives, p.33)

8.4.5.4. Valores proyectados en el plano textual

En cuanto al resto de valores asociados al colectivo femenino encontramos evidencias que nos llevan a considerar el trabajo, la lucha, el esfuerzo, la responsabilidad, la capacitación intelectual y la fortaleza como claves de este grupo.

El valor sobre el que más ejemplos se han encontrado en el texto es el valor 'trabajo'. El discurso textual y paratextual presenta la idea de una mujer que siempre ha trabajado. En un primer momento, dentro del hogar, y en periodos históricos más recientes, también fuera de casa.

Ejemplo 1. Además, su formación escolar era menor que la masculina y su **jornada no acababa en la fábrica sino que continuaba en el hogar**, ya que sobre ellas recaían las **tareas domésticas** y el **cuidado de los niños**. (Vicens Vives, p.95)

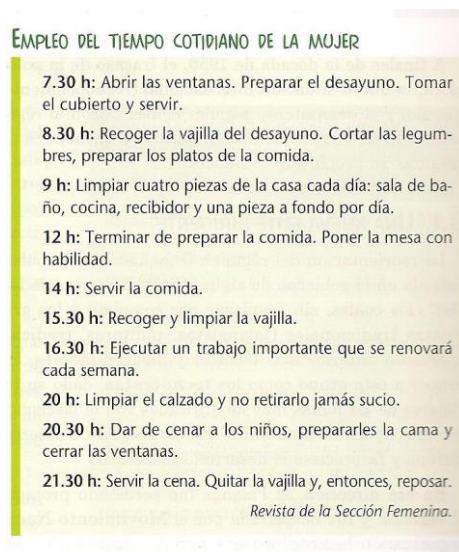
Se resalta especialmente la labor de este colectivo en contextos difíciles, como los periodos bélicos, en los que se destaca la función que cumplieron.

Ejemplo 2. La guerra otorgó a las mujeres un nuevo papel en la sociedad. Para **colaborar** con el esfuerzo bélico se les permitió y hasta se les animó a **trabajar** en las **fábricas**, en el **campo**, en los **hospitales** en la **conducción de tranvías**, etc. Al final del conflicto las mujeres constituían el 35% del personal industrial de Alemania y Gran Bretaña. (Vicens Vives, p.117)

Ejemplo 3. En la retaguardia, **muchas mujeres se incorporaron** a las **industrias de guerra** para suplir a los hombres que estaban luchando en el frente. La producción de

guerra para abastecer a los soldados se convirtió en una prioridad de la República.
(Vicens Vives, p.181)

En el tema dedicado a la situación de la mujer durante el franquismo, se incluye un cuadro de la *Revista de la Sección Femenina* con las actividades cotidianas de la mujer que pone de manifiesto su vinculación con el trabajo. Nos parece un ejemplo significativo de asociación a este valor en el plano textual.



EMPLEO DEL TIEMPO COTIDIANO DE LA MUJER	
7.30 h:	Abrir las ventanas. Preparar el desayuno. Tomar el cubierto y servir.
8.30 h:	Recoger la vajilla del desayuno. Cortar las legumbres, preparar los platos de la comida.
9 h:	Limpiar cuatro piezas de la casa cada día: sala de baño, cocina, recibidor y una pieza a fondo por día.
12 h:	Terminar de preparar la comida. Poner la mesa con habilidad.
14 h:	Servir la comida.
15.30 h:	Recoger y limpiar la vajilla.
16.30 h:	Ejecutar un trabajo importante que se renovará cada semana.
20 h:	Limpiar el calzado y no retirarlo jamás sucio.
20.30 h:	Dar de cenar a los niños, prepararles la cama y cerrar las ventanas.
21.30 h:	Servir la cena. Quitar la vajilla y, entonces, reposar.

Revista de la Sección Femenina.

Figura 78. Ejemplo de vinculación mujer-trabajo. Fuente: Vicens Vives, p.235.

Asimismo, cabe señalar que en el plano léxico abundan palabras vinculadas a la actividad (trabajar, participar activamente, movimiento, etc.) y, además, algunas de ellas aparecen remarcadas con enfatizadores textuales.

El segundo valor que se desprende de la lectura de este manual es el valor de lucha, representado principalmente en tres contextos: la Revolución francesa, el movimiento sufragista y los movimientos feministas de la segunda mitad del siglo XX.

Ejemplo 1. Las mujeres **participaron activamente** en los acontecimientos de la Revolución y **reivindicaron** los mismos derechos civiles y políticos que los hombres.
(Vicens Vives, p.32)

Ejemplo 2. El **derecho** a gozar de su sexualidad, a divorciarse, a compartir las tareas domésticas, a rebelarse contra el maltrato y, también, la posibilidad de acceder a cargos políticos son **conquistas** cada vez más extendidas entre las **mujeres occidentales**. (Vicens Vives, p.296)

Por otro lado, pero vinculado a los dos conceptos anteriores, especialmente al primero, encontramos el valor ‘esfuerzo’. Entendemos que, tras la lectura del manual de Vicens Vives, este valor se asocia al colectivo femenino a lo largo de la historia contemporánea. Encontramos en el discurso diferentes ejemplos que prueban esta idea:

Ejemplo 1. Las **condiciones laborales** de las mujeres resultaban **aún peores** que las de los hombres, con **salarios** entre un 50% y un 60% **inferiores**, y con **nulas posibilidades** de **promoción** en el trabajo. (Vicens Vives, p.95)

Ejemplo 2. Además, su formación escolar era menor que la masculina y su **jornada no acababa** en la **fábrica** sino que **continuaba** en el **hogar**, ya que **sobre ellas recaían** las **tareas domésticas** y el **cuidado** de los **niños**. (Vicens Vives, p.95)

Ejemplo 3. La incorporación de la mujer al mercado laboral se ha efectuado sin que ésta pudiera desvincularse de las tareas domésticas. **No existe un reparto equitativo** de los **trabajos** del **hogar entre hombres y mujeres** y eso comporta que recaiga sobre ellas una **“doble jornada” laboral**. (Vicens Vives, p.262)

Ejemplo 4. La **marginación** es **tanto más injusta cuanto** que las **mujeres constituyen** la **fuerza de trabajo esencial** en muchas economías: **se encargan** de las **labores agrícolas o artesanas** y garantizan la supervivencia de la familia. En consecuencia, el 80% de la mano de obra campesina es femenina, pero en sus manos se halla menos del 1% de la propiedad. (Vicens Vives, p.298)

En los fragmentos seleccionados se pone de relieve el esfuerzo de la mujer para promocionar en el trabajo, compatibilizar las tareas del hogar con un empleo fuera de casa, constituir el eje central y la base de la familia, etc. Consideramos que de la mayoría de estas evidencias se desprende también el valor ‘responsabilidad’, al tener que asumir funciones en lo que el propio libro denomina “doble jornada laboral”.

Sobre la capacitación intelectual existe una referencia explícita pero debemos admitir que el discurso global que presenta el manual escolar no pone en duda la intelectualidad de la mujer.

Ejemplo 1. Las mujeres, **a pesar de contar con una preparación al menos igual a la de los hombres**, se ven discriminadas tanto en responsabilidades profesionales como en los salarios, y son pocas las que consiguen ascender a puestos directivos. (Vicens Vives, p.262)

Por último, consideramos que existe un valor latente en todo el manual asociado al colectivo femenino: el valor 'fortaleza'. El hecho de mostrarla como un personaje que trabaja incansablemente, lucha de manera permanente con un contexto que no le facilita el camino y una sociedad que le marca limitaciones, deja traslucir una enorme fortaleza para continuar con obstáculos su carrera y su tarea social. No sería un valor que pudiese probarse en este caso con una evidencia concreta (frase, párrafo, imagen o gráfico), sino con el propio sentido del discurso tanto textual como paratextual que ofrece el libro.

8.4.5.5. Valores proyectados en el plano paratextual

De los valores proyectados en el plano paratextual, debemos decir que el 57.57% se halla asociado al valor 'trabajo'; el 30.30% al valor 'lucha' y el 12.12% al valor 'intelectualidad'. El lado activo de la mujer, por tanto, queda muy remarcado en imágenes y gráficos.

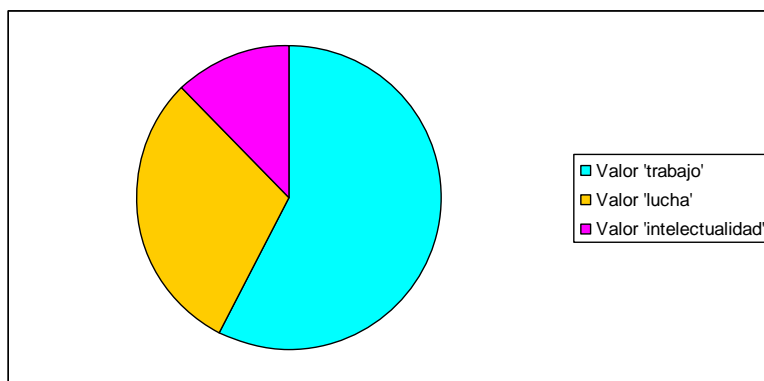


Figura 79. Gráfico con valores predominantes en paratexto. Fuente: Elaboración propia.

Presentamos a continuación una serie de ejemplos distribuidos a lo largo del manual que ponen de manifiesto esta vinculación entre mujer y trabajo. El primer caso que exponemos incluye además un texto que refuerza esta relación.



Figura 80. La mujer y la industria de guerra. Fuente: Vicens Vives, p.181.



Figura 81. Trabajo mujeres en la Gran Guerra. Fuente: Vicens Vives, p.117.



Figura 82. Niña en puesto de trabajo. Fuente: Vicens Vives, p.95.



Figura 83. Mujeres trabajando en oficinas. Fuente: Vicens Vives, p.152.



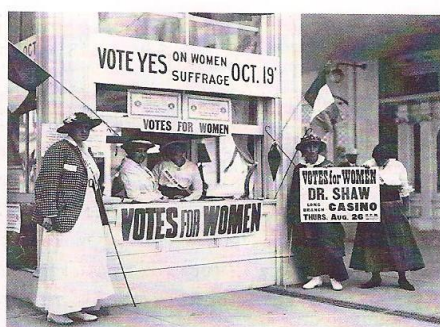
Figura 84. Mujer planchando. Fuente: Vicens Vives, p.152.

Las gráficas elegidas por Vicens Vives también buscan resaltar el trabajo de la mujer. En el *Dossier sobre Las mujeres en el Tercer Mundo*, por ejemplo, se reflejan datos que evidencian una mayor dedicación en horas al cultivo del mijo en Nepal de las mujeres con respecto a los hombres.



Figura 85. Gráfico sobre diferencias entre hombres y mujeres en el trabajo dedicado al cultivo del mijo. Fuente: Vicens Vives, p.298.

Por otro lado, el segundo valor con más presencia en el plano paratextual ha sido el valor 'lucha'. Como ejemplos, mostramos las imágenes sobre las sufragistas pidiendo el voto en 1920 y la protesta por falta de pan y alimentos en 1789.



Sufragistas estadounidenses en 1920, pidiendo el voto para las mujeres.

Figura 86. Mujeres pidiendo el voto. Fuente: Vicens Vives, p.152.

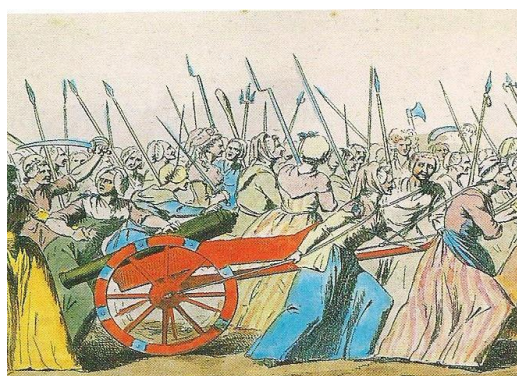


Figura 87. Protesta de mujeres de París en 1789 por la falta de pan. Fuente: Vicens Vives, p.33.

El valor ‘intelectualidad’ queda vinculado a una serie de retratos que incluye el manual sobre mujeres destacadas en el ámbito de la cultura o de la política, entre otros.

8.4.5.6. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

En cuanto al eurocentrismo y al nacionalismo hallados en el manual, debemos proporcionar los siguientes datos. El 88.23% de las páginas se refiere a la mujer occidental frente al 11.76 % que se asocia a mujeres no occidentales. Dentro de la mujer occidental, las páginas dedicadas a la mujer española son cinco, lo que constituye un 29.41% del total. Entre las imágenes contabilizadas, el 80.55% se centra en el colectivo femenino en Europa y países desarrollados mientras que el 19.44% lo hace en mujeres de países del tercer mundo. Del 80.55% de las imágenes sobre mujeres occidentales, el 33.33% se refiere a mujeres españolas.

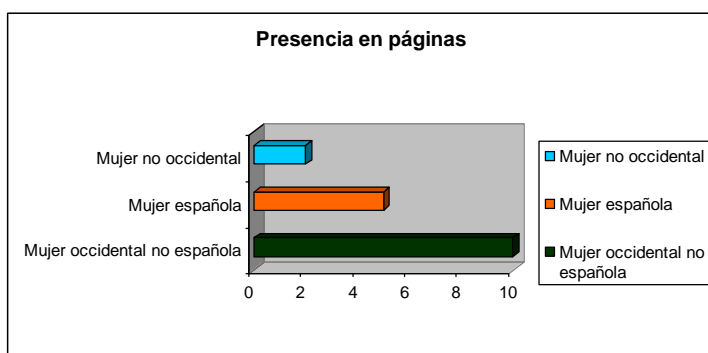


Figura 88. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas de Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

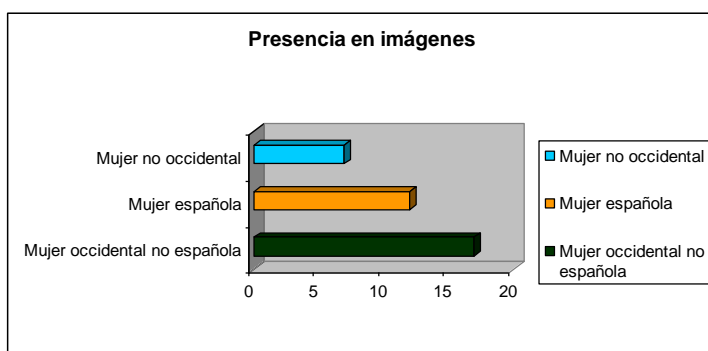
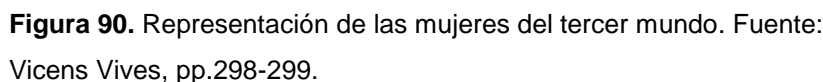


Figura 89. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en imágenes de Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, debemos indicar que el modelo de mujer no occidental que se representa resulta más diverso que en otros manuales pues se alude tanto a una mujer angoleña, a un grupo de mujeres en Honduras, a la líder política pakistaní Benazir Bhutto, a varias mujeres en Pekín reunidas por la ONU y a un grupo de mujeres africanas trabajando.



346

Aunque se utiliza un adjetivo propio de tono opinativo (“injusto”), el texto no conduce a visiones simplistas. La primera frase del *Dossier* anuncia el tono prudente en el tratamiento del tema: “La situación de las mujeres en el Tercer Mundo es todavía muy difícil y compleja” (p.298). Ofrece datos sobre la vida en estos lugares (pp. 298-299) que permiten huir de reducciones simplificadoras entre un modelo positivo y un modelo negativo.

Además, la situación de la mujer en España no se muestra de manera modélica, al contrario, se vierten distintas críticas sobre el camino que queda por recorrer.

8.4.5.7. Conclusiones parciales

El manual Vicens Vives concede protagonismo textual y paratextual a la mujer. Existe profusión y diversidad de datos, textos e imágenes. Esta abundancia de información, sin embargo, resulta desequilibrada en cuanto proporciona muchos más datos sobre la situación de la mujer en los países desarrollados de Occidente que en otros lugares del planeta (*significado local*).

Confirmamos, por tanto, una visión eurocéntrica y nacionalista de la heroína identificada, aunque debemos admitir que la representación de la mujer no occidental es mucho más diversa y rica que en el resto de libros de texto.

Al abordar la situación de la mujer en ‘otros lugares’ se amplía la visión y se tiene principalmente en cuenta el factor económico (no cultural o religioso como hacen otros libros). Se proporciona más información y se advierte antes de exponer los contenidos que “la situación de las mujeres en el Tercer Mundo es todavía muy difícil y compleja”.

Consideramos que, de todos los libros analizados, Vicens Vives es el que trata con mayor cuidado y sensibilidad la representación de la mujer, mostrando un mayor número de aristas de la situación de la mujer no occidental. A pesar de que utiliza en algunas ocasiones el adjetivo ‘injusto’ para calificar determinados contextos, suele mantener un tono neutro, informativo y educativo, huyendo de visiones maniqueas en la representación de los sujetos.

Entendemos que es el libro que más se aproxima al modelo educativo que busca comprender la realidad en su complejidad y no transmitir y redundar en estereotipos. Aun así, coincide con el resto en muchos de las categorías analizadas: macroestructura semántica, esquemas discursivos, sentido general del texto, tipología de actividades... No deja de ser un libro que se adapta a los condicionantes impuestos por la normativa que regula el curriculum escolar.

Asimismo, entre las diferencias que presenta con respecto a otros manuales, podemos afirmar que Vicens Vives ofrece una visión más crítica sobre la

situación actual de la mujer: “Es una de las asignaturas pendientes de la sociedad española”, “no se ha logrado superar el ‘techo invisible’ que impide a las mujeres situarse en igualdad con los hombres en muchas instancias de la sociedad”, “las estadísticas de la Unión Europea muestran que España es uno de los países comunitarios donde las mujeres tienen menos posibilidades de accesibilidad al mercado de trabajo y peores condiciones laborales con respecto a los hombres”. Son algunas de las frases (incluidas en la página 262) que prueban esta idea.

Además de integrar con gran presencia en el discurso el tema de la violencia de género, cabe señalar que el manual apela a la necesidad de participación y colaboración del colectivo masculino en la lucha por la igualdad: “No es posible conseguir la plena equiparación de derechos sin la concienciación y colaboración de los hombres” (p.262).

En cuanto a los valores transmitidos, también existe una gran coincidencia con el resto. Este manual, especialmente, en el texto, insiste en vincular a la mujer con el valor ‘trabajo’ pero también con ‘lucha’, ‘esfuerzo’, ‘responsabilidad’ o ‘fortaleza’. El valor ‘intelectualidad’ también se desprende del discurso.

Por último, debemos admitir que no hemos encontrado valores regionalistas puestos en alza al abordar el colectivo femenino

VALORES	EVIDENCIAS TEXTUALES EN EL MANUAL DE VICENS VIVES
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. La industrialización comportó la incorporación de la mujer obrera al trabajo fabril. En muchas familias era indispensable el trabajo de mujeres y niños (...) (p.95).</p> <p>Ejemplo 2. Además, su formación escolar era menor que la masculina y su jornada no acababa en la fábrica sino que continuaba en el hogar, ya que sobre ellas recaían las tareas domésticas y el cuidado de los niños (p.95).</p> <p>Ejemplo 3. ¿Por qué decimos que la mujer trabajadora estaba sometida a una doble jornada? (p.95).</p> <p>Ejemplo 4. La guerra otorgó a las mujeres un nuevo papel en la sociedad. Para colaborar con el esfuerzo bélico se les permitió y hasta se les animó a trabajar en las fábricas, en el campo, en los hospitales en la conducción de tranvías, etc. Al final del conflicto las mujeres constituían el 35% del personal industrial de Alemania y Gran Bretaña (p.117).</p> <p>Ejemplo 5. A pesar del acceso de las mujeres a trabajos más cualificados, la mayoría de ellas eran obreras en las industrias o trabajaban en el servicio doméstico. Las mujeres que "servían" provenían, frecuentemente, de familias campesinas, cuyas hijas tenían casi como única salida ingresar en un convento o realizar trabajos urbanos sin ninguna cualificación (p.152).</p> <p>Ejemplo 6. Tras la Primera Guerra Mundial, muchas mujeres comenzaron a acceder al sector terciario (oficinas, sanidad, administración, enseñanza...), anteriormente reservado a los hombres. Estos empleos abrieron nuevas perspectivas a las mujeres de clase media (p.152).</p> <p>Ejemplo 7. En la retaguardia, muchas mujeres se incorporaron a las industrias de guerra para suplir a los hombres que estaban luchando en el frente. La producción de guerra para abastecer a los soldados se convirtió en una prioridad de la República (p.181).</p> <p>Ejemplo 8. La incorporación de la mujer al mercado laboral se ha efectuado sin que ésta pudiera desvincularse de las tareas domésticas. No existe un reparto equitativo de los trabajos del hogar entre hombres y mujeres y eso comporta que recaiga sobre ellas una "doble jornada" laboral (p.262).</p> <p>Ejemplo 9. Con todo, todavía existen diferencias relevantes entre hombres y mujeres en el ámbito laboral o político, y las cargas domésticas y familiares recaen mayoritariamente sobre las mujeres (p.296).</p> <p>Ejemplo 10. La marginación es tanto más injusta cuanto que las mujeres constituyen la fuerza de trabajo esencial en muchas economías: se encargan de las labores agrícolas o artesanas y garantizan la supervivencia de la familia. En consecuencia, el 80% de la mano de obra campesina es femenina, pero en sus manos se halla menos del 1% de la propiedad (p.298).</p>
Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor	<p>Ejemplo 1. Las mujeres participaron activamente en los acontecimientos de la Revolución y reivindicaron los mismos derechos civiles y políticos que los hombres (p.32).</p> <p>Ejemplo 2. Durante las primeras décadas del siglo XX, en las sociedades occidentales industrializadas, las mujeres empezaron a replantearse su papel en la vida familiar y en la sociedad y reivindicaron una mayor presencia en la vida pública (p.152).</p> <p>Ejemplo 3. El derecho a gozar de su sexualidad, a divorciarse, a compartir las tareas domésticas, a rebelarse contra el maltrato y, también, la posibilidad de acceder a cargos políticos son conquistas cada vez más extendidas entre las mujeres occidentales (p.296).</p>

Intelectualidad Cultura	Ejemplo 1. Las mujeres, a pesar de contar con una preparación al menos igual a la de los hombres , se ven discriminadas tanto en responsabilidades profesionales como en los salarios, y son pocas las que consiguen ascender a puestos directivos (p.262).
Responsabilidad Compromiso Obligación Madurez	<p>Ejemplo 1. Además, su formación escolar era menor que la masculina y su jornada no acababa en la fábrica sino que continuaba en el hogar, ya que sobre ellas recaían las tareas domésticas y el cuidado de los niños (p.95).</p> <p>Ejemplo 2. Su incorporación al mundo laboral contribuyó a aumentar su responsabilidad e independencia (p.117).</p> <p>Ejemplo 3. La incorporación de la mujer al mercado laboral se ha efectuado sin que ésta pudiera desvincularse de las tareas domésticas. No existe un reparto equitativo de los trabajos del hogar entre hombres y mujeres y eso comporta que recaiga sobre ellas una “doble jornada” laboral (p.262).</p> <p>Ejemplo 4. Con todo, todavía existen diferencias relevantes entre hombres y mujeres en el ámbito laboral o político, y las cargas domésticas y familiares recaen mayoritariamente sobre las mujeres (p.296).</p> <p>Ejemplo 5. La marginación es tanto más injusta cuanto que las mujeres constituyen la fuerza de trabajo esencial en muchas economías: se encargan de las labores agrícolas o artesanas y garantizan la supervivencia de la familia. En consecuencia, el 80% de la mano de obra campesina es femenina, pero en sus manos se halla menos del 1% de la propiedad (p.298).</p>

Figura 91. Cuadro con valores identificados en plano textual en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS EN EL MANUAL VICENS VIVES
Trabajo Actividad Diligencia	<p>Ejemplo 1. Imagen. Claire Lacombe, una actriz francesa, fundó un club patriótico de mujeres: la Sociedad de Republicanas Revolucionarias (p.32).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Las mujeres de las familias obreras trabajaban desde muy jóvenes en las fábricas a cambio de salarios muy bajos (p. 95).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Obreras en una fábrica de armamento durante la Gran Guerra (p.117).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. El trabajo doméstico continuaba siendo la principal tarea femenina. En la imagen, una mujer lava ropa utilizando una lavadora manual (p.152).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Aunque las mujeres realizaban trabajos similares a los hombres, sus salarios eran muy inferiores (p.152).</p> <p>Ejemplo 6. Imagen. El empleo de telefonista era muy frecuente para las mujeres que se incorporaban al mundo laboral (p.152).</p> <p>Ejemplo 7. Imagen. Mujer en la industria de guerra (p.181).</p> <p>Ejemplo 8. Imagen. Clase práctica de la asignatura de Hogar impartida por la Sección Femenina (p.234).</p> <p>Ejemplo 9. Imagen. La enseñanza era una de las pocas actividades a las que podían dedicarse las mujeres fuera del hogar (p.234).</p>

	<p>Ejemplo 10. Cuadro. Empleo del tiempo cotidiano de la mujer (p.235).</p> <p>Ejemplo 11. Imagen. Portada del libro de Economía Doméstica (p.235).</p> <p>Ejemplo 12. Imagen. Mujer trabajando en una obra (p. 262).</p> <p>Ejemplo 13. Gráfico. Salario medio anual de los trabajadores y trabajadoras en 2004 (p. 262).</p> <p>Ejemplo 14. Gráfico. Tasa de ocupación y paro hombres y mujeres (p. 262).</p> <p>Ejemplo 15. Imagen. Mujer angoleña transportando bloques de piedra para la construcción de una casa (p.298).</p> <p>Ejemplo 16. Gráfico. El cultivo del mijo en Nepal. Muchas más horas de trabajo de la mujer que del hombre (p.298).</p> <p>Ejemplo 17. Imagen. Industria de la maquila en Honduras. En estas empresas trabajan, sobre todo, mujeres que reciben sueldos muy bajos y realizan prolongadas jornadas de trabajo (p.298).</p> <p>Ejemplo 18. Imagen. Benazir Bhutto, líder política pakistaní, asesinada en diciembre de 2007 en plena campaña electoral (p. 299).</p> <p>Ejemplo 19. Imagen. Mujeres transportando cestos en la cabeza (p.299).</p>
<p>Lucha Esfuerzo Perseverancia Reivindicación Valor</p>	<p>Ejemplo 1. Imagen. Claire Lacombe, una actriz francesa, fundó un club patriótico de mujeres: la Sociedad de Republicanas Revolucionarias (p.32).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Olympe de Gouges (p.32).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Madame Roland (p.32).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Marcha de mujeres en París por falta de pan (p.33).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Ejecución de Charlotte Corday (p.33).</p> <p>Ejemplo 6. Imagen. <i>Votes for Women</i> (p. 117).</p> <p>Ejemplo 7. Imagen. Sufragistas estadounidenses en 1920, pidiendo el voto para las mujeres (p.152).</p> <p>Ejemplo 8. Imagen. Grupo de mujeres reivindicando sus derechos. La pancarta principal dice: "Somos mujeres que valemos por dos hombres" (p.171).</p> <p>Ejemplo 9. Imagen. Con frecuencia las mujeres se manifiestan para hacer realidad la igualdad entre hombres y mujeres (p.296).</p> <p>Ejemplo 10. Imagen. La Conferencia de Pekín permitió contrastar e intercambiar opiniones entre mujeres de todos los continentes (p.299).</p>
<p>Intelectualidad Cultura</p>	<p>Ejemplo 1. Imagen. Claire Lacombe, una actriz francesa, fundó un club patriótico de mujeres: la Sociedad de Republicanas Revolucionarias (p.32).</p>

	<p>Ejemplo 2. Olympe de Gouges (p.32).</p> <p>Ejemplo 3. Madame Roland (p.32).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen p.299. Benazir Bhutto, líder política pakistaní, asesinada en diciembre de 2007 en plena campaña electoral (p. 299).</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 92. Cuadro con valores identificados en plano paratextual en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS TEXTUALES Y PARATEXTUALES EN EL MANUAL VICENS VIVES
Eurocentrismo	El punto de vista del colectivo femenino es eurocéntrico. El 88.23% de las páginas se refieren a la mujer occidental. El 80.55% de las imágenes, también.
Nacionalismo	El 29.41 % de las páginas y el 33.33% de las imágenes abordan la situación de la mujer en España.
Regionalismo	No se han hallado ejemplos de valores que ensalcen el regionalismo.

Figura 93. Cuadro con valores incluidos en la hipótesis en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

8.4.6. Conclusiones generales sobre el tratamiento de la mujer en los manuales Santillana, Bruño, SM, Anaya y Vicens Vives

A la luz de lo expuesto, debemos admitir que la representación de la mujer en los libros de texto analizados podría aproximarse al concepto de heroína que se lanza como modelo a los alumnos. Esta heroína no tiene nombre propio, representa a un colectivo y está asociada al trabajo y a la lucha continua. Tanto el plano visual como textual apoyan y refuerzan esta teoría.

La profusión de detalles sobre el tema ofrecida por todas las editoriales redundan en el *significado local* que menciona Van Dijk (1999, p.32) y que orienta al receptor, en este caso al estudiante, a prestar más atención a este colectivo. Todos los manuales dedican un espacio significativo a la mujer (en Bruño y SM es donde se detecta una menor presencia).

Insistiendo en la idea de la colectividad y de la ausencia de heroínas encontramos que la mayoría de los documentos analizados muestran el rostro anónimo de la mujer. Aunque existan diversos casos donde se ensalce una figura en particular (ejemplo Clara Campoamor, Victoria Kent, Federica Montseny, Olympe de Gouges...), la mayor parte de las imágenes representa a un grupo de mujeres anónimas. Sirvan como ejemplos las *figuras 80, 81, 83, 84, 86 y 87*, entre otras muchas.

Una de las conclusiones que consideramos más relevantes es que existe una gran similitud entre el tratamiento en unos y otros libros de texto. La primera característica compartida es la asociación a los temas, en el nivel de la *macroestructura semántica* (Van Dijk, 1999). Los temas a los que se vincula la mujer son prácticamente los mismos (la mujer durante la Revolución francesa, en las fábricas tras la Revolución Industrial, en la lucha por el sufragio femenino, en las transformaciones que experimenta el colectivo en el siglo XX, en su papel en las guerras, en la república española, en el franquismo, en la transición y en la actualidad).

Por otro lado, los manuales coinciden en que la mayor parte del contenido no se ofrece en el texto principal, sino en el afluyente o secundario (*Dossier, Profundizar, Investiga, Comprender el presente...*). Son espacios orientados a ampliar un temario principal y gozan de elementos de refuerzo o esquemas discursivos como presencia en el titular, enfatizadores en negrita, recuadros en color, etc. Además, suelen tener ubicación preferente (predominio de página impar).

Creemos que resulta muy relevante el hecho de que la mayoría de los contenidos sobre la mujer estén incluidos en las páginas finales de los temas, en las secciones afluentes. Esta postura del manual en la elección de los *esquemas discursivos* nos lleva a establecer dos teorías: por un lado, que lo considera como uno de los aspectos sobre los que más debe reflexionar el alumno, y por otro, que existe necesidad de hacer un discurso paralelo al principal sobre la situación de la mujer, es decir que el relato que guía el libro no recoge suficientemente el papel del colectivo femenino a lo largo de la historia.

En cuanto a los elementos textuales del micro nivel, debemos destacar que aunque el tono predominante del texto es esencialmente informativo, hemos encontrado algunos adjetivos que indican valoración por parte de los autores. Prueba de ello es el uso del término ‘hermoso’ para calificar el epílogo de la *Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano* que Olympe de Gouges presentó ante la reina (Bruño, p.89), la utilización de ‘envidiable’ para abordar el escenario de la mujer en los países occidentales-desarrollados frente a los que no lo son (SM, p. 280) ,o el uso de ‘injusta’ en Vicens Vives (p.298) y Anaya (p.246) para denunciar la situación del colectivo femenino en “otros países”.

Por otro lado, en el marco de las actividades propuestas para el alumnado, si atendemos al plano cuantitativo, debemos especificar que en los 68 documentos analizados sobre el colectivo femenino se han hallado un total de 133 preguntas. De estas, 49 se pueden considerar actividades claramente de refuerzo de contenido porque encuentran su respuesta de manera muy directa

en el manual. Las 84 restantes demandan la consulta de otras fuentes además del libro.

Entendemos que estos datos revelan una intencionalidad por parte de los manuales en ahondar sobre la situación de la mujer. Consideramos que tanto el número como la naturaleza de las preguntas conducen a los estudiantes a dedicar tiempo reflexionando sobre la situación de este colectivo en los últimos siglos. Llama la atención el escaso número de preguntas que incluye el manual de Anaya comparándolo con el resto de libros, aunque si bien es cierto camina en la línea de esta editorial de otorgar menos protagonismo que el resto al colectivo femenino.

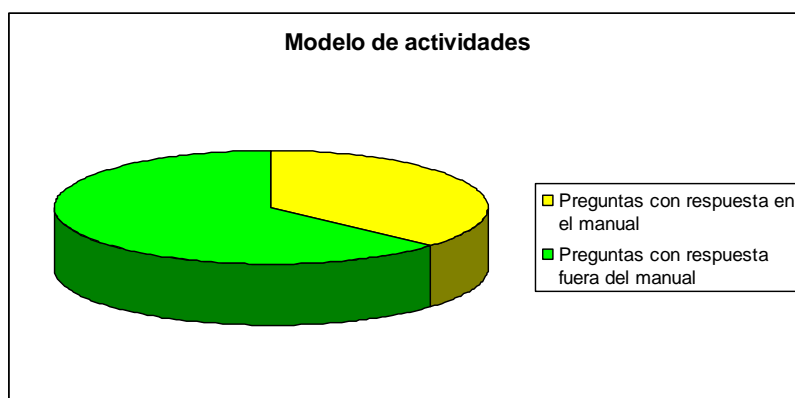


Figura 94. Modelos de actividades en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.

Debemos matizar, no obstante, que el hecho de ‘obligar’ al alumno a buscar fuera del libro la respuesta no significa que sean preguntas que inviten a la reflexión según el modelo de Freire y Faundez (2010). Consultar otras fuentes distintas al manual tampoco quiere decir que se oriente hacia la posibilidad de construir un discurso alternativo al planteado en el libro.

Estos datos nos proporcionan información sobre el espacio concedido a la mujer y la apariencia en el modelo de actividades. Aquellas preguntas que contienen la respuesta en el manual sirven de manera evidente para afianzar el discurso del libro pero aquellas que implican la consulta de otras fuentes pueden (o no pueden) contribuir al debate.

En el caso de los manuales analizados son muy pocos los ejemplos encontrados de preguntas que alimenten la discusión sobre los conceptos e ideas que establece el libro. En Anaya y SM, por ejemplo, no hay ninguna actividad que plantee un debate sobre el tema. Las preguntas que deben buscar la respuesta fuera del libro tienen carácter descriptivo y sirven para reforzar de igual manera los contenidos que en él se exponen. Las ya mencionadas preguntas de Anaya (p.255) y SM (p.99) son un ejemplo de este caso.

En los manuales de Bruño, Santillana y Vicens Vives sí encontramos algunos ejemplos de preguntas que pueden promover el debate y la discusión. En Bruño, por ejemplo, entendemos que la manera de exponer el texto de Fernández Villaverde (en contra de la igualdad de la mujer) y de preguntar sobre él, “¿Qué destacarías del texto de Fernández Villaverde? ¿Compartes estas opiniones?” (p.158) no condiciona la respuesta del alumno.

En cuanto a creatividad y capacidad de reflexión, destacan las preguntas incluidas en el manual de Vicens Vives. Remarcamos el ejemplo ya expuesto en el análisis parcial:

Imagina que eres una mujer francesa de esos tiempos. Escribe una carta a la Asamblea Nacional argumentando por qué los hombres y las mujeres deben tener los mismos derechos. (Vicens Vives, p.33)

Por otro lado, si atendemos al modelo de Jäger (2003, p. 92) debemos formularnos dos preguntas al final de nuestro análisis. Hemos considerado, como ya se ha mencionado, las siguientes:

¿Qué valores transmite el personaje histórico identificado?

¿Qué ideología subyace a la elección de ese personaje frente a otro?

Consideramos que se ofrece la imagen de la mujer como un personaje que parte con desventaja en la sociedad y que lucha por combatir esta desigualdad con respecto al hombre. Los libros analizados explican las limitaciones y los

constreñimientos que las distintas sociedades y gobiernos han impuesto a la mujer. Se desprende una imagen de trabajo, de esfuerzo y de lucha, que queda reforzada tanto en el plano visual como en el textual.

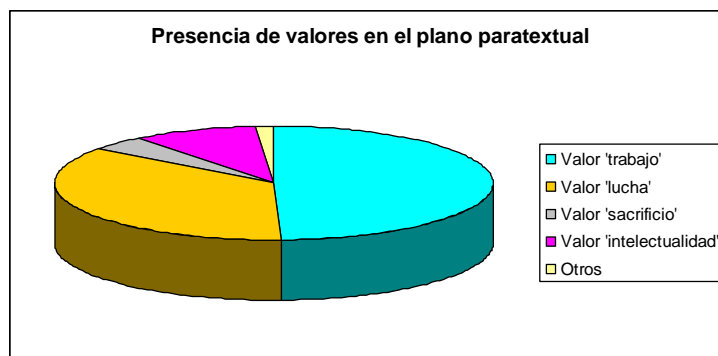


Figura 95. Valores predominantes en el plano paratextual en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.

Los valores identificados se han agrupado en seis planos o ejes. Los más representativos son: 'trabajo', 'lucha', 'sacrificio', 'responsabilidad', 'intelectualidad' y 'fortaleza'.

El más destacado es el valor 'trabajo'. Se presenta a un colectivo asociado a la actividad (fábrica, campo, mina, casa, política, biblioteca, escuela, etc.). El trabajo vinculado semánticamente a 'actividad' o 'diligencia' es entendido como un valor positivo en la sociedad occidental actual. Por ello, teniendo en cuenta a autores como Van Dijk (2003, p.24) podemos comprobar que se trata de un valor acorde a las creencias compartidas en la época contemporánea.

En los cinco manuales analizados se han contabilizado un total de 37 imágenes que vinculan trabajo y mujer. El manual de Vicens Vives es el que más pruebas concretas ofrece al respecto (19), seguido de Santillana (8), Anaya (6), SM (3) y Bruño (1).

Las mujeres en la mayoría de las ilustraciones están realizando una acción. En muchos casos se representan en grupos pequeños, en los que se observa complicidad (una de ellas enseña a las demás, por ejemplo). Hemos de anotar que el hecho de asociar la mujer al trabajo, a la actividad, no hace sino

redundar en la admiración y en el reconocimiento al esfuerzo de este colectivo a lo largo de los siglos. El trabajo, especialmente aquellos que resultaban más duros en épocas pasadas, queda dignificado y ensalzado en los textos de estos libros. Volvemos a presentar algunos ejemplos que ya han sido incluidos en los análisis parciales pero que nos parecen muy significativos.

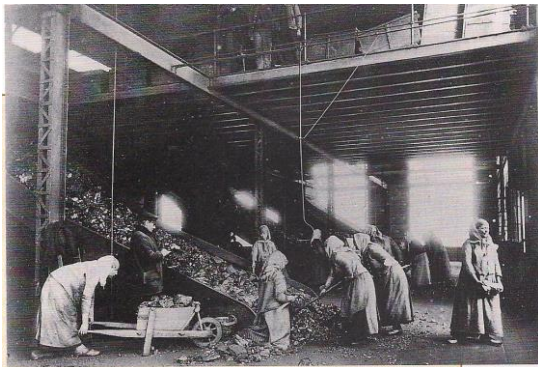


Figura 14. Mujeres trabajando en la mina.
Fuente: Santillana, 145.



Figura 16. Viñeta sobre la igualdad. Fuente: Santillana, p. 346.



Mujer trabajando en un puesto cualificado.

Figura 41. Ejemplo de vinculación mujer-trabajo y mujer-trabajo cualificado. Fuente: SM, p. 189



Figura 84. Mujer planchando. Fuente: Vicens Vives, p.152.



Figura 55. Mujeres trabajando en las fábricas. Fuente: Anaya, p.128.

En el plano textual, encontramos diferentes evidencias en los manuales analizados. Presentamos de manera agrupada algunos de los ejemplos expuestos también en los análisis parciales:

Ejemplo 1. Además, su formación escolar era menor que la masculina y su **jornada no acababa en la fábrica sino que continuaba en el hogar**, ya que **sobre ellas recaían las tareas domésticas y el cuidado de los niños**. (Vicens Vives, p.95)

Ejemplo 2. Sin embargo, la **contribución** de la **mujer** fue **decisiva** en la recuperación de la posguerra y en el desarrollo de los sesenta. En los años de la emigración, miles de españolas **trabajaron** como **operarias** en Europa, aunque la mayor parte de las emigrantes lo hizo en el **servicio doméstico**, sobre todo en Francia y Bélgica. *Españolas en París* es el título de una película de Roberto Bodegas de 1970 que contaba con realismo el **duro trabajo** y el desarraigo de estas **trabajadoras**. (SM, p.235)

Ejemplo 3. Pero, en muchas situaciones, la mujer es discriminada: en el **ámbito laboral** tiene más **dificultades** para **obtener** un **empleo** y para **acceder a puestos directivos**, y su salario es menor que el de un hombre que **desempeña el mismo trabajo**; y en el hogar, **continúa realizando** la mayoría de las **tareas domésticas** y **encargándose del cuidado** de los **hijos**, **aunque trabaje fuera del hogar el mismo tiempo que su pareja**. (Santillana, p.318)

Ejemplo 4. En la zona republicana, las **milicianas combatieron** en los frentes, muy especialmente durante la defensa de Madrid (1936). Aun así, su **labor** fue **especialmente intensa** en la retaguardia, donde **trabajaron** en los **hospitales** y en las **fábricas**. (Anaya, p.151)

Ejemplo 5. Se realizaba una **contratación masiva** de **mujeres** y niños en **trabajos inadecuados** para sus condiciones físicas. (Bruño, p.69)

Otros valores a los que se vincula el colectivo femenino son ‘lucha’, ‘reivindicación’, ‘esfuerzo’, ‘perseverancia’ y ‘valor’. Frente a la renuncia, la cesión o claudicación, se muestra una figura luchadora, perseverante, valerosa y reivindicativa, que se esfuerza para mejorar su situación y la de los suyos. Las diferentes editoriales coinciden en asociar a la mujer con este valor. El movimiento sufragista tanto en España como en otros países occidentales y las reivindicaciones de las últimas décadas son destacados en las páginas de los manuales.

Pero debemos aclarar que no solo se ensalza la lucha como reivindicación, sino también la lucha como esfuerzo, como trabajo de este colectivo en los diferentes planos de la vida (por ejemplo, el ámbito laboral en el que debe ‘luchar’ para demostrar su valía y su capacidad), con lo cual el propio concepto de esfuerzo podría asociarse a los dos campos semánticos (trabajo y lucha).

La vinculación mujer-lucha se proyecta en un total de 27 imágenes en los manuales. En Vicens Vives se identifica en diez elementos; en SM encontramos cinco; en Santillana, Anaya y Bruño, cuatro en cada caso. Recopilamos algunos de los ejemplos expuestos:

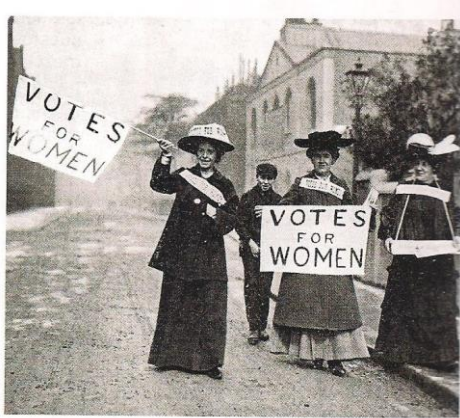


Doc. 13 Sufragista dando un discurso en Trafalgar Square (Londres).

Figura 17. Sufragista dando un discurso.
Fuente: Santillana, p.85.



Figura 33. Ejemplo de imagen vinculada a valor 'lucha'. Fuente: Bruño, p.158.



Mujeres reivindicando el derecho al voto.

Figura 46. Ejemplo de valor 'lucha' en sufragio. Fuente: SM, p.99.



Sufragistas estadounidenses en 1920, pidiendo el voto para las mujeres.

Figura 86. Mujeres pidiendo el voto.
Fuente: Vicens Vives, p.152.



Figura 54. Manifestación feminista en julio de 1915. Fuente: Anaya, p.91.

La mayoría de las imágenes muestran reivindicaciones en el pasado. Sobre el momento actual se recogen un menor número de imágenes que representen manifestaciones de la mujer.

En cuanto al plano textual, se han identificado una serie de evidencias concretas que demuestran la vinculación de la mujer a este campo semántico de valores. Mostramos los dos siguientes como ejemplos:

Ejemplo 1. Durante las primeras décadas del siglo XX, en las sociedades occidentales industrializadas, las mujeres empezaron a replantearse su papel en la vida familiar y en la sociedad y **reivindicaron** una mayor presencia en la vida pública. (Vicens Vives, p.152)

Ejemplo 2. Su principal **objetivo** [del movimiento feminista] es **conseguir** la **igualdad** entre hombres y mujeres. En los países desarrollados, una vez conseguido el voto, a partir de 1950 se centró en la **lucha** contra la supremacía masculina en la vida familiar y social, y en la paridad en el acceso a cargos de responsabilidad y en el salario. (Anaya, p.246)

Asimismo, el valor ‘sacrificio’ (vinculado a ‘renuncia’, ‘generosidad’ y ‘privación’) puede reconocerse tanto en el sentido general del discurso como en casos textuales concretos. Sirva de ejemplo este fragmento del manual de Anaya que explica los valores que se le exigían a la mujer durante la dictadura franquista.

Ejemplo 1. En sus centros juveniles [referido a la Sección Femenina de Falange] (1189 en 1940), se daba una educación encaminada a formar “buenas amas de casa”. En ellos se arengaba contra la lectura de novelas, el baile, la playa o el cine, por considerarlas “ilusiones que dañan la psicología femenina”. A cambio, **se exigía a las mujeres “sacrificio, entereza, templanza y capacidad de represión sobre su desbocada imaginación.** (Anaya, p.215)

Por otro lado, el valor ‘responsabilidad’, asociado a ‘compromiso’, ‘obligación’ y ‘madurez’ se halla también relacionado con el colectivo femenino. El hecho de ocuparse de la familia o de hacer frente a determinados trabajos en contextos bélicos (actividades señaladas continuamente en los manuales) pone de relieve

su vinculación a estos valores. Del plano textual podemos destacar la actividad propuesta por Santillana, que hace reflexionar al alumno sobre esta cuestión:

Ejemplo 1. ¿Crees que a veces la propia mujer frena su carrera profesional por su **responsabilidad familiar**? ¿Cómo se puede resolver? (Santillana, p.343)

Asimismo, la intelectualidad (asociada al estudio y a la cultura) forma parte de la proyección de valores de este grupo. En diferentes ejemplos extraídos de los manuales, observamos cómo a pesar de haber tenido mayores dificultades de acceso a la educación, la mujer consigue finalizar los estudios de doctorado en un porcentaje mayor que el hombre (véase *figura 18*).

Además, la intelectualidad y la cultura quedan proyectadas en los manuales a través de los nombres de mujeres vinculadas a la elite intelectual en diferentes periodos históricos. Sirvan de ejemplo los textos e imágenes sobre Clara Campoamor y Victoria Kent (Bruño, p.208).

Por último, el valor ‘fortaleza’ vinculado a ‘resistencia’, a ‘dureza’, o a ‘vigor’ impregna el sentido general del discurso. La mujer se presenta como una figura que ha soportado una serie de cargas y limitaciones a lo largo de la historia, ha sufrido injusticias y discriminaciones y ha constituido el pilar de la familia. En algunos casos, se resalta también el papel que ejerce la mujer en la economía, como muestra el texto de la página 298 de Vicens Vives:

Ejemplo 1. La marginación es tanto más injusta cuanto que las mujeres constituyen la fuerza de trabajo esencial en muchas economías: se encargan de las labores agrícolas o artesanas y garantizan la supervivencia de la familia. (Vicens Vives, p.298)

En cuanto a los valores de la hipótesis, debemos resaltar que la mujer en todos, excepto en uno de los temas tratados (el referente al mundo actual), hace referencia a la mujer occidental, a la mujer que se impregna de los valores de la Revolución francesa y busca alcanzar los mismos derechos que el hombre, a la que soporta jornadas inhumanas en las primeras fábricas que se establecen en Europa, a la que lucha por participar en la vida política de su

país (siempre occidental), a la que participa en la guerra de una u otra manera, a la que la moda va permitiendo liberarse, a la que las dictaduras empujan hacia atrás, a la que los gobiernos tras la transición intentan recompensar...

De los 68 documentos que se han analizado en el total de manuales sobre el tema específico de la mujer, siete abordan la situación del colectivo femenino fuera del marco occidental (10.29%). Es decir, el 89.70% de las páginas tienen como protagonista y centro del relato a la mujer de Occidente. En este caso, volvemos a retomar el concepto de *significado local*, en cuanto se proporciona mucha información sobre la mujer occidental y menos sobre la mujer no occidental. Cabe destacar que el manual Bruño no hace mención a una mujer que no sea europea o provenga de un país desarrollado. Esta invisibilización nos parece muy significativa.

En cuanto a la presencia en el marco paratextual, debemos indicar que de las 79 imágenes que los cinco manuales dedican de manera específica a la situación del colectivo femenino, 11 representan a la mujer en países no occidentales (13.92% frente a 86.08%).

En este marco de 'mujer occidental en la historia' se van especificando además las características propias de la 'mujer española' (pues el temario va entremezclando lo que ocurre en España y lo que ocurre en Occidente, principalmente). La mujer española tiene una presencia en páginas de un 30.88% y una presencia en imágenes de un 34.17%. En las siguientes gráficas se visibilizan de manera clara los resultados obtenidos:

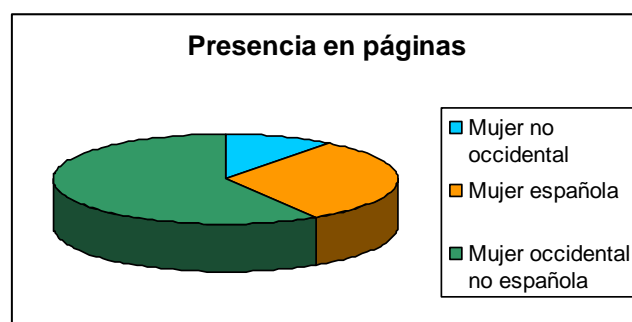


Figura 96. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en páginas en los cinco manuales Fuente: Elaboración propia.

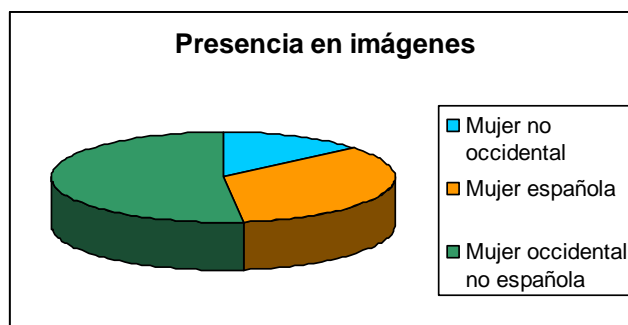


Figura 97. Eurocentrismo y nacionalismo. Presencia en Imágenes en los cinco manuales. Fuente: Elaboración propia.

La referencia a la figura de la mujer en países no occidentales suele incluirse en los últimos temas de los libros, especialmente en las unidades relacionadas con el mundo actual. El tratamiento que hacen algunos manuales sobre esta mujer (principalmente Anaya, SM o Santillana) no consigue sino redundar en los valores eurocéntricos. Se presenta el caso de los avances de la mujer occidental o de países desarrollados y se compara con la mujer de países orientales o subdesarrollados pero se ofrece muy poca información sobre el contexto del 'otro' país, con lo que resulta sencillo caer en simplificaciones maniqueas que entiendan un modelo como deseable o positivo y otro como negativo o rechazable. Sirva como ejemplo:

Ejemplo 1. Mientras que los gobiernos en los países nórdicos están formados casi en un 40% por mujeres, en los países árabes solo es un 4.4%.

De la misma manera, más de un 50% de las mujeres de los países árabes son analfabetas, mientras que en los países desarrollados el analfabetismo femenino apenas es de un 1%. (SM, p.280)

El caso de Vicens Vives resulta excepcional en este aspecto concreto pues se presentan los dos modelos pero ofreciendo un mayor número de datos contextualizadores, hecho que permite una reflexión más compleja sobre el papel del colectivo femenino en las diversas sociedades (pp. 298-299).

El prototipo de mujer no occidental que recogen los manuales en la mayoría de los casos es una mujer de Arabia Saudí (SM, Anaya y Santillana). La

representación gráfica que se elige es la de una mujer completamente cubierta con *burka*, *niqab* o *hiyab*. Los textos que acompañan las imágenes denuncian la situación de discriminación e injusticias que viven las mujeres en algunos países de Oriente Próximo. Consideramos que se ha elegido la religión como uno de los criterios diferenciadores y se ha seleccionado un ejemplo que se sitúa en el polo opuesto a la mujer occidental en cuanto a obtención de derechos. Esta contraposición de modelos redundante en una simplificación de la mujer 'no occidental'. Solo en los manuales Vicens Vives (pp. 298-299) y Anaya (p. 246) se amplía la representación y se incluyen mujeres de países de América latina o de África. En estos casos, el criterio diferenciador se basa en cuestiones de desarrollo económico de los países.

Tanto los elementos textuales como paratextuales nos confirman que existe una presentación positiva de la propia cultura. Se considera "envidiable" la situación actual de la mujer en Occidente (SM, p.280) o "injusta" en algunos países menos desarrollados (Anaya, p.246).

Se han localizado diferentes fragmentos discursivos que ponen de manifiesto la contraposición de los sujetos (nosotros/ellos) y que asocian a 'ellos' una serie de características consideradas un 'atraso' desde el punto de vista occidental. Sirvan como ejemplos:

Ejemplo 1. La situación es especialmente grave en sociedades tradicionales que conservan costumbres que atentan contra su integridad física, como la mutilación genital femenina, o en sociedades de tipo integrista, que niegan a las mujeres el disfrute de los derechos humanos más elementales. (SM, p.280)

Ejemplo 2. Esta evolución no se ha producido en los países menos desarrollados. En algunos de ellos, las mujeres carecen de derechos y libertades fundamentales. (Santillana, p.319)

Ejemplo 3. En otros muchos lugares carecen de derechos políticos, siguen sometidas al padre o al marido, sufren violencia física, no pueden acceder a la enseñanza y su papel se reduce a las tareas domésticas y al cuidado de los hijos. (Anaya, p.246)

Se cumple la teoría de Van Dijk (2003, p.58) en cuanto se ofrece información positiva de la cultura propia, se minimizan los fallos de la misma, se proporciona información negativa de la cultura ajena y se amplifican sus errores.

Asimismo, debemos admitir que se han identificado valores nacionalistas en los cinco manuales. Se observan cambios en el punto de vista adoptado. Se pasa de un punto de vista eurocéntrico a un punto de vista nacionalista y viceversa, dependiendo de los temas que se abordan. La mujer española, como hemos mencionado, tiene presencia en el 30.88% de las páginas y en el 34.17% de las imágenes.

En cuanto a valores regionalistas, no se han hallado pruebas en todos los manuales. Santillana y Bruño se hallan interesados en poner en alza el valor de la región andaluza vinculada a la mujer. Sin embargo, en los casos de Anaya, SM y Vicens Vives no se han encontrado pruebas que avalen esta hipótesis. Como se observa en el cuadro, podemos concluir que el 40% de los manuales incluyen valores regionalistas al abordar la evolución del colectivo femenino en la historia.

Editoriales	Documentos analizados	Eurocentrismo	Nacionalismo	Regionalismo
Anaya	12	Sí	Sí	No
Santillana	17	Sí	Sí	Sí
SM	11	Sí	Sí	No
Bruño	11	Sí	Sí	Sí
Vicens Vives	17	Sí	Sí	No
TOTAL	68	100%	100%	40%

Figura 98. Cuadro general sobre los valores de la hipótesis en la mujer. Fuente: Elaboración propia.

8.4.6.1. Vinculación entre los niveles micro y macro

Una vez analizada la relación de valores imperantes en el texto, procedemos a responder la segunda pregunta que hemos establecido siguiendo el modelo de Jäger (2003, p.92).

¿Qué ideología subyace a la elección de ese personaje frente a otro?

Para ello, debemos profundizar en las relaciones entre los niveles macro y micro. Entendemos que la presencia y protagonismo de la mujer (*macroestructura*) no parece obedecer a una decisión editorial independiente (todas las empresas coinciden), sino a una adaptación a los condicionantes legislativos que tanto a nivel nacional como regional regulan los contenidos que integran los libros de texto.

El fomento de la igualdad de géneros se convirtió en uno de los principales valores defendidos por el Gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, bajo cuyo mandato se promulgaron las normativas por las que se rigen los contenidos de los manuales analizados. De hecho, la Ley de Igualdad queda de manera explícita plasmada en el manual de Anaya a través del texto y de una fotografía de Rodríguez Zapatero rodeado de mujeres el día de su aprobación, el 15 de marzo de 2007. Con el Gobierno de Mariano Rajoy no se ha aprobado ni modificado esta Ley aunque sí se han restringido en otras esferas algunos derechos de las mujeres⁹⁸.

En Andalucía, por ejemplo, los artículos 16 y 19 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía, y los artículos 11.5 y 12.4 de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género, recogen los principios de igualdad de género que debe contemplar la Administración

⁹⁸ El derecho a la interrupción voluntaria del embarazo de las mujeres de menos de 18 años se ha restringido en el gobierno de Mariano Rajoy con Alberto Gallardón como ministro. El gobierno de Zapatero permitía esta interrupción sin consentimiento paterno y el gobierno de Rajoy eliminó esta última cláusula. EP. (22 de septiembre de 2015). Las menores de 16 y 17 años necesitarán consentimiento paterno para abortar. ABC. Recuperado de: <http://www.abc.es/sociedad/20150922/abci-aborto-consentimiento-paterno-201509221006.html>

educativa andaluza. Señalamos los puntos uno y dos del artículo 16 (Ley 12/2007, p.11).

Artículo 16. Materiales curriculares y libros de texto.

1. La Administración educativa andaluza garantizará que en los libros de texto y materiales curriculares se eliminen los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios, incidiendo en la erradicación de modelos en los que aparezcan situaciones de desigualdad y violencia de género, valorando los que mejor respondan a la coeducación entre las niñas y los niños.

2. La Administración educativa trasladará al profesorado, a las empresas editoriales y a los consejos escolares las instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares, teniendo en cuenta lo expresado en este precepto.

Destacamos también el punto 2 del artículo 19 que hace referencia a las funciones de la inspección educativa en este sentido (Ley 12/2007, p.11):

La inspección educativa tendrá entre sus actuaciones el asesoramiento, supervisión y evaluación de la educación para la igualdad de mujeres y hombres. En este sentido, supervisará el respeto de esta normativa en los materiales curriculares, libros de texto y, en general, en todas las programaciones didácticas.

La normativa elaborada por el Gobierno socialista empuja claramente a incidir en la importancia del colectivo femenino y la igualdad de géneros. Entendemos que esta presentación heroica de la mujer se halla vinculada a las políticas de 'discriminación positiva' por la igualdad de género que contempla el marco jurídico en que se gestan los manuales escolares.

8.5. Otro caso de heroísmo colectivo: el movimiento de la Ilustración.

En el análisis de los manuales hemos identificado otro ejemplo que simboliza al héroe colectivo y que parte de un movimiento cultural y filosófico: la Ilustración.

Consideramos que el grupo de ilustrados se aproxima al concepto de héroe porque se cumplen las cinco premisas expuestas: se asocia a valores positivos que incluyen fuerza, vigor o valor (planteamiento de nuevas ideas valientes y rupturistas, fortaleza y energía en su defensa); no existe cuestionamiento de su figura (el discurso es único, el movimiento de los ilustrados se explica en los libros que “cambia el rumbo de la historia”); tiene gran presencia en el manual (se le dedica al menos una unidad y cuenta con importante refuerzo paratextual); realiza una acción beneficiosa para la sociedad (la guía y la conduce hacia un mejor estadio); y supera con éxito los obstáculos que se le plantean (los intereses en el mantenimiento de las estructuras de poder propias del Antiguo Régimen).

8.5.1. Los ilustrados en el manual Anaya

8.5.1.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

El manual de Anaya aborda la Ilustración en dos temas (1 y 2): *El Antiguo Régimen y el siglo XVIII en Europa* y *El siglo XVIII en España*. A pesar de que en estas unidades se estudian más contenidos (no solo el grupo de ilustrados) debemos admitir que el papel en la historia de estos intelectuales ocupa un lugar protagonista. Está presente en 30⁹⁹ páginas, lo que supone un 10.20% de las páginas del manual.

Se utilizan 11 imágenes para ilustrar de manera más específica el tema y se plantean 20 preguntas más concretas sobre este movimiento, la mayoría de ellas orientadas a poner en valor las ideas que aportaron estos pensadores.

⁹⁹ Las páginas son: 8, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43.

La información sobre los ilustrados se recoge tanto en el texto principal como en textos afluentes y actividades. Es decir, impregna las dos unidades. Aun así, debemos especificar que también se tratan otras cuestiones como la situación del Antiguo Régimen, estrategias, alianzas políticas y determinados acontecimientos del siglo XVIII.

Un dato que consideramos muy significativo es que la portada de los dos temas incluye textos sobre la Ilustración. En el caso del tema 1, centrándose en la Enciclopedia, y en el caso del tema 2, a través de una carta dirigida a Gaspar Melchor de Jovellanos. Son textos que ensalzan la labor de los ilustrados y que quedan destacados por su ubicación (inaugurando la unidad) y los elementos enfatizadores (fondo amarillo, letra en mayor tamaño).

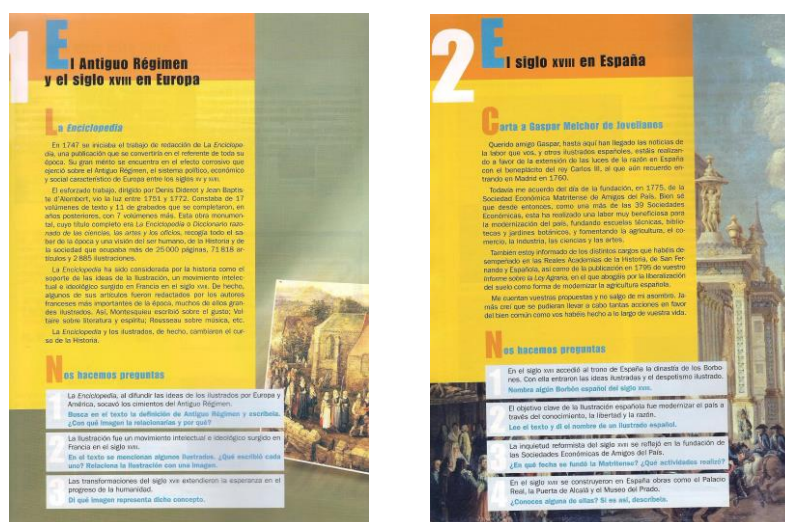


Figura 99. Las portadas de los dos temas se centran en los ilustrados.

Fuente: Anaya, pp.8 y 26.

El sentido general del texto destaca (e incluso alaba) la labor de los Ilustrados para mejorar la sociedad. En el epígrafe sobre los valores proyectados se especifican los ejemplos que avalan esta tesis.

8.5.1.2. Modelos de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

Con respecto a las actividades, debemos admitir que de las 20 preguntas específicas sobre la Ilustración, 17 encuentran su respuesta en el propio manual, es decir, sirven para reforzar el contenido expuesto. En este caso, el mensaje que se subraya es que los intelectuales ilustrados transformaron la sociedad reconduciéndola hacia mejores niveles. Solo tres de estas cuestiones demandan investigación por parte del alumnado y en uno de los casos (p.23) se pide ahondar en la biografía de dos personajes (Rousseau y Diderot). Consideramos que, a pesar de solicitar al estudiante una búsqueda de información fuera del manual, el tipo de actividad no fomenta tanto la capacidad crítica como la asimilación de contenidos de carácter descriptivo.

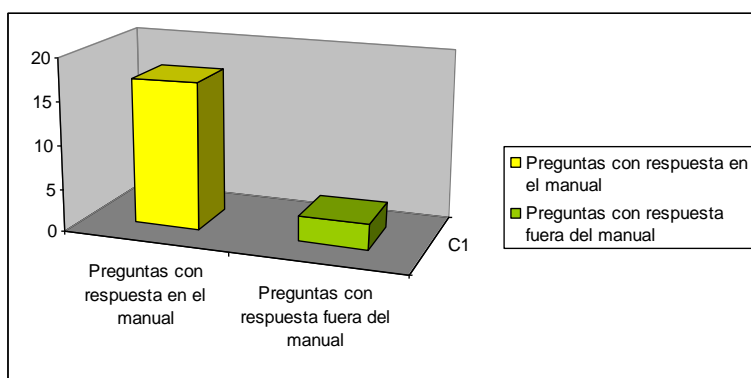


Figura 100. Modelos de actividades ilustrados Anaya. Fuente: Elaboración propia.

8.5.1.3. Valores proyectados en el plano textual

Con respecto a la relación de valores hallados en el plano textual, podemos afirmar que el sentido general del texto asocia a los ilustrados una serie de valores considerados positivos en la sociedad contemporánea.

Se han identificado los siguientes a través de evidencias textuales específicas:

‘trascendencia’, ‘significación’, ‘progreso’, ‘evolución’, ‘desarrollo’, ‘racionalidad’, ‘intelectualidad’, ‘cultura’, ‘trabajo’, ‘esfuerzo’, ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘independencia’, ‘fraternidad’ y ‘solidaridad’.

Sobre los dos primeros encontramos una frase en el texto de portada que nos parece muy demostrativa:


La Enciclopedia y los ilustrados, de hecho, cambiaron el curso de la Historia (Anaya, p.8).

Otorgar al grupo de los ilustrados la capacidad para modificar el devenir de la historia nos parece que se halla estrechamente relacionada con el valor de ‘trascendencia’ y ‘significancia’, en cuanto se entiende que las consecuencias de la intervención de un grupo de pensadores e intelectuales fueron enormes y dotan de sentido a las sociedades actuales.

Encontramos también otro ejemplo que apoya la relación con estos valores. Se trata de un trabajo propuesto para el alumnado que se encuentra ubicado al final del tema 1 y que lleva por título *¿Qué debemos a la Ilustración?*

Planifica un trabajo

¿Qué debemos a la Ilustración?



Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:

- En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial).
- La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia en favor de una cultura exclusivamente laica.
- Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados.

8 Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978.

Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo.

Reunión en la Cámara de los Comunes, de Karl Anton Hickel.

Figura 101. *¿Qué debemos a la Ilustración?* Fuente: Anaya, p.25.

Interpretamos que esta pregunta se halla cargada de una gran significación. Atendiendo al plano semántico, debemos señalar que el hecho de elegir el verbo ‘deber’ en vez de utilizar otras formulaciones similares que lo excluyesen, como por ejemplo ‘¿Qué influencia tiene la Ilustración en la actualidad?’ o ‘¿Qué ideas ilustradas siguen vigentes hoy día?’, presenta una connotación diferente: la sociedad actual ha contraído una ‘deuda’ con este movimiento, del que presenta como ‘heredera’. Muestra cómo este grupo de intelectuales realizó una hazaña en su momento, por la que todavía hoy la sociedad debe sentirse agradecida. La ‘trascendencia’ y la ‘significación’ se desprenden del discurso.

Por otro lado, prestemos atención a la primera persona del plural del verbo deber. En primer lugar, la elección de ‘nosotros’ (sujeto implícito) supone una apelación al alumno para integrarlo dentro de un sistema (la cultura española, europea, occidental). Se establece un punto de vista nacionalista y eurocéntrico que, por otra parte, refuerza la perspectiva también nacionalista y eurocéntrica que se ofrece en todos los contenidos sobre la Ilustración que incluye el manual, pues se aborda en exclusiva lo que sucede en Europa y en España.

De los valores ‘progreso’, ‘evolución’ y ‘desarrollo’ se han encontrado un gran número de apoyaturas empíricas concretas, entre las que podemos destacar el siguiente texto incluido en ubicación preferente (margen superior, página impar).

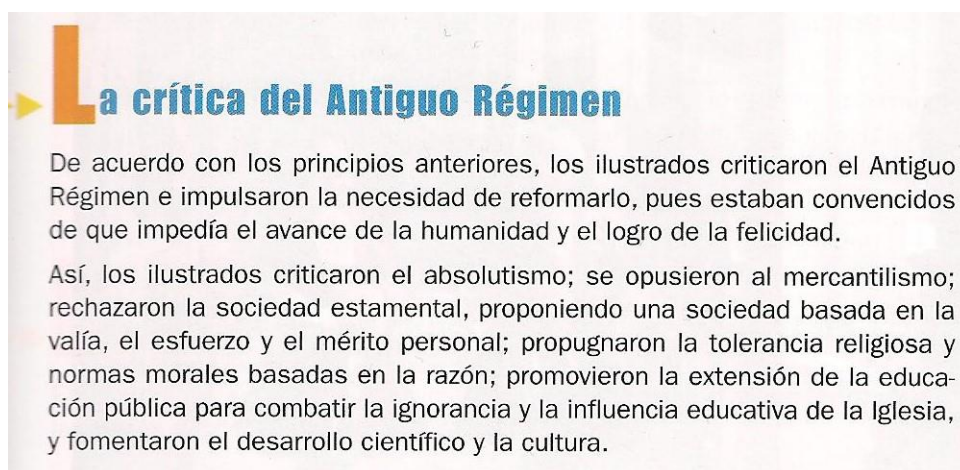


Figura 102. La crítica del Antiguo Régimen. Fuente: Anaya, p. 15.

En este texto hemos identificado también los valores ‘intelectualidad’, ‘racionalidad’, ‘cultura’, ‘trabajo’, ‘esfuerzo’, ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘independencia’, ‘igualdad’, ‘fraternidad’ y ‘solidaridad’.

Por otro lado, la ‘intelectualidad’, ‘racionalidad’ y ‘cultura’ pueden probarse en 17 fragmentos o unidades de sentido, además de en el plano paratextual. Como ejemplos, citamos un texto que pertenece al discurso principal del libro y los textos de Diderot y Condorcet sobre la importancia de la razón:

En la enseñanza, los ilustrados fomentaron la **instrucción** pública, pues pensaban que solo la **educación** podía corregir los males sociales y cambiar la sociedad. Para ello, crearon **escuelas** primarias y **centros de formación** profesional y cambiaron los programas de la **enseñanza secundaria**, introduciendo **materias** consideradas **útiles** como **matemáticas** o **física**. (p.36)

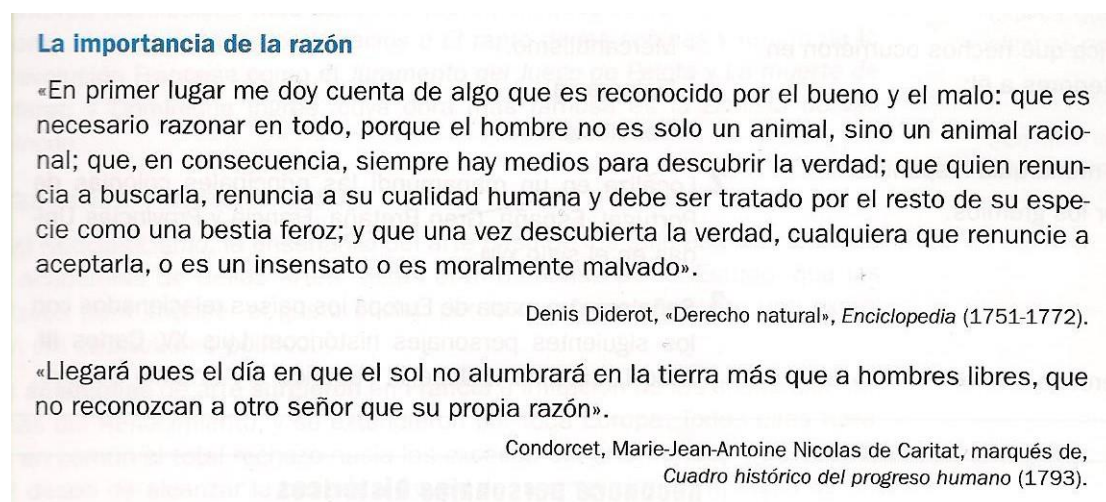


Figura 103. La importancia de la razón. Fuente: Anaya, p.24.

Por otro lado, los valores ‘trabajo’ y ‘esfuerzo’, aunque no se hallen de forma tan explícita en el discurso como otros, también han sido identificados en algunos fragmentos. Tal es el caso del texto que aparece en la portada del tema 1 y que hace referencia a la obra emblemática del movimiento ilustrado: la Enciclopedia.

Ejemplo 1. El **esforzado trabajo**, dirigido por Denis Diderot y Jean Baptiste d’Alembert, vio la luz entre 1751 y 1772. Constaba de 17 volúmenes de texto y 11 de grabados que se completaron, en años posteriores, con 7 volúmenes más. Esta **obra monumental**,

cuyo título completo era *La Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios*, **recogía todo el saber de la época** y una visión del ser humano, de la Historia y de la sociedad que ocupaba más de 25.000 páginas, 71.818 artículos y 2.885 ilustraciones. (Anaya, p.8)

Los conceptos de ‘libertad’, ‘autonomía’ e ‘independencia’ pueden verse en frases como las que siguen:

Ejemplo 1. La educación pública fue fomentada por los ilustrados para **evitar** la ignorancia y **el control ideológico** de la Iglesia. Bajo su influencia, los estados promovieron la creación de centros de enseñanza primaria, secundaria y profesional. (Anaya, p.20)

Ejemplo 2. El objetivo clave de la Ilustración española fue modernizar el país a través del conocimiento, la **libertad** y la razón. (Anaya, p.25)

El valor ‘igualdad’ también está presente en varios textos del manual. Señalamos, entre otras, la siguiente frase:

Ejemplo 1. Recogió, además, las ideas de la Ilustración, por lo que a través de ella se difundieron las nuevas ideas de libertad e **igualdad**. (Anaya, p.15)

Los valores ‘fraternidad’ y ‘solidaridad’ se hacen evidentes en fragmentos que destacan el pensamiento ilustrado de construcción de una sociedad mejor para todos. Así, destacan algunas frases, como el párrafo que cierra la carta a Gaspar Melchor de Jovellanos, que se incluye en la portada del tema 2 (ocupando más de media página). El texto vinculado a los valores de ‘fraternidad’ y ‘solidaridad’ es el siguiente:

Ejemplo 1. Me cuentan vuestras propuestas y no salgo de mi asombro. Jamás creí que se pudieran llevar a cabo tantas acciones **en favor del bien común** como vos habéis hecho a lo largo de vuestra vida. (Anaya, p. 26)

Por último, debemos aclarar que los valores ‘fuerza’, ‘vigor’ o ‘valor’ se encuentran también presentes y vinculados a otros ya señalados, como ‘trascendencia’, ‘significancia’, ‘progreso’ o ‘desarrollo’. Ya que sin los valores

‘fuerza’, ‘vigor’ o ‘valor’ resultaría complejo entender la capacidad transformadora con la que se vincula el movimiento ilustrado.

8.5.1.4. Valores proyectados en el plano paratextual

Sobre las 11 imágenes más concretas y vinculadas al tema, debemos distinguir principalmente entre dos tipos: presentaciones grupales y retratos. Hemos identificado cuatro imágenes de grupo que representan a una serie de pensadores e intelectuales de la época y cinco retratos (Rousseau, Diderot, Jovellanos -dos veces- y Carlos III). Además se ha encontrado una imagen de portada de libro y una imagen sobre la mujer, que ya ha sido comentada en el capítulo sobre el colectivo femenino.

Debemos aclarar que, aunque desde un plano cuantitativo el número de personajes individuales es mayor, si atendemos a otras variables como el tamaño de la imagen o la ubicación, adquiere un mayor protagonismo el grupo frente al individuo para representar a los ilustrados. Sirva de ejemplo la imagen de la página 9. En primer lugar, se halla ubicada en la portada; en segundo lugar, ocupa media página; y en tercer lugar, está situada en página impar.

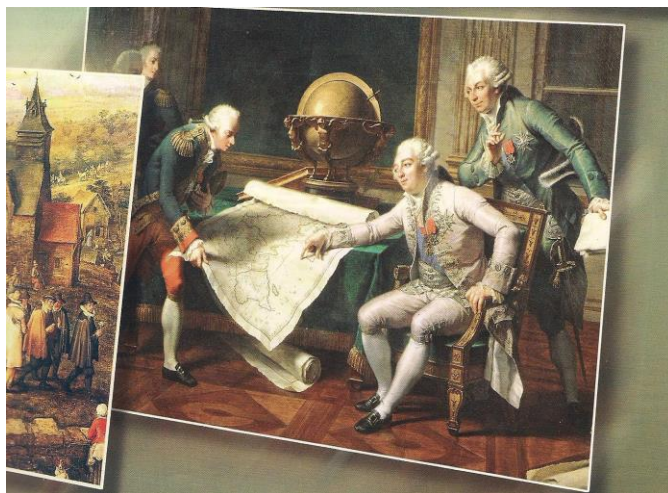


Figura 104. Ilustrados consultan mapas. Fuente: Anaya, p.9.

Dentro de estas representaciones grupales nos parece significativo señalar la *Lectura en el salón de Madame Geoffrin*, de Gabriel Lemonnier (1755) porque el libro la ofrece por duplicado (p.15). En un lugar preferente (página impar

enfaticada por recuadro con fondo verde) se muestra este cuadro. Justo abajo, se vuelve a ofrecer la misma imagen pero en blanco y negro, con 14 figuras señaladas en color y acompañadas de un número para ser identificadas en el pie de foto.



Figura 105. Cuadro de Gabriel Lemonnier por duplicado. Fuente: Anaya, p.15.

Entendemos que esta imagen se halla vinculada a los valores 'trascendencia' y 'significancia'. Se trata de un retrato grupal que recoge a figuras sobresalientes del movimiento ilustrado. El hecho de presentarla dos veces para identificar a algunos de los personajes que se dieron cita en el salón de Madame Geoffrin transmite la idea de que fue una reunión de importancia, un momento de la historia que tenía que ser inmortalizado.

Podría considerarse, como sostenía Alonso Erasquin (1995), un tipo de imagen símbolo, en cuanto los cinco manuales analizados han optado por elegirla para representar, entre alguna más, el movimiento de la Ilustración.

En cuanto a la relación de valores que proyectan los ilustrados en el manual de Anaya, debemos admitir que en el plano paratextual hay una clara vinculación a los valores ‘intelectualidad’, ‘racionalismo’ y ‘cultura’. Sirvan de ejemplo los casos expuestos arriba. Los ilustrados son representados en salones y rodeados de elementos conectados con la cultura: mapas, libros, obras de arte...

8.5.1.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

En el caso de los ilustrados, el valor eurocentrista queda destacado por el origen de los protagonistas (europeos y, principalmente, franceses). Por otro lado, todos los valores que se han identificado y que se vinculan a los ilustrados forman parte de los valores ensalzados en Occidente, lo que significa un doble refuerzo de este valor.

De otra parte, el nacionalismo queda patente en cuanto existe necesidad de destacar los nombres y trabajos de los ilustrados españoles (por ejemplo, Melchor Gaspar de Jovellanos). Anaya dedica un tema (2) a la situación en España. Asimismo, el uso de la primera persona del plural del verbo deber utilizado en la actividad ‘¿Qué debemos a la Ilustración?’ sitúa al estudiante en el marco nacional. Además, le pide establecer conexiones entre los ilustrados y la Constitución española de 1978.

Por último, el valor regionalista se hallaría también presente al ser explicada la situación de los ilustrados en Andalucía (pp. 38-39) destacando nombres como el de Pablo de Olavide. Es decir, además del origen del grupo en Europa, los únicos ilustrados a los que se refiere el manual son españoles y andaluces. Los puntos de vista adoptados corroboran la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

8.5.1.6. Conclusiones parciales

El manual Anaya dedica un espacio significativo al grupo de ilustrados (10.20% de las páginas del manual y portada de los temas 1 y 2). Utiliza 11 imágenes y 20 preguntas. De estas, el 85% encuentran la respuesta en el propio manual y el 15% restante orienta al alumno también hacia el refuerzo de los contenidos expuestos.

Sobre la *macroestructura semántica* debemos afirmar que la Ilustración prácticamente constituye un tema en sí mismo. Aunque se engloba en dos unidades, el siglo XVIII en Europa y el siglo XVIII en España, el hilo conductor de las mismas es el grupo de los ilustrados, hecho que consideramos le confiere un peso y una visibilidad en el relato histórico que hacen incuestionable su papel. Además, el manual Anaya utiliza en algunos momentos un tono laudatorio hacia el grupo de ilustrados, lo que ensalza aún más su labor en la historia.

Los *esquemas discursivos* ponen de relieve también la importancia concedida a este grupo: forma parte del contenido principal pero también de los afluentes.

Existe coincidencia entre los valores identificados en el plano textual y paratextual. Estos son: 'intelectualidad', 'racionalidad', 'cultura', 'trascendencia' y 'significancia'.

En el plano textual, además, se desprenden los siguientes: 'progreso', 'evolución', 'desarrollo', 'trabajo', 'esfuerzo', 'libertad', 'autonomía', 'independencia', 'igualdad', 'fraternidad', 'solidaridad', 'fuerza', 'vigor' o 'valor'.

Son valores considerados políticamente correctos en el contexto en que se insertan. Muchos de ellos forman parte de los valores considerados 'democráticos', base política del sistema en que se enmarca este libro de texto.

Observamos ‘eurocentrismo’, ‘nacionalismo’ y ‘regionalismo’ porque de manera indirecta se ensalzan los valores de las sociedades occidentales, y en concreto, la española y la andaluza.

Entendemos que existe una intencionalidad por parte del manual Anaya de vincular los valores de este grupo de pensadores con la base política que rige el sistema español, como muestra la actividad ‘¿Qué debemos a la Ilustración?’ que busca la conexión entre la Constitución de 1978 y los principios de los ilustrados.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS EN EL MANUAL ANAYA
Trascendencia Significación	<p>Ejemplo 1. La Enciclopedia y los ilustrados, de hecho cambiaron el curso de la Historia (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. ¿Qué debemos a la Ilustración?</p> <p>Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial). -La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia a favor de una cultura exclusivamente laica. -Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados. <p>Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo (p.25).</p>
Progreso Evolución Desarrollo	<p>Ejemplo 1. Su gran mérito [referido a la Enciclopedia] se encuentra en el efecto corrosivo que ejerció sobre el Antiguo Régimen, el sistema político, económico y social característico de Europa entre los siglos XV y XVIII (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Las transformaciones del siglo XVIII extendieron la esperanza en el progreso de la humanidad (p.8).</p> <p>Ejemplo 3. De acuerdo con los principios anteriores, los ilustrados criticaron el Antiguo Régimen e impulsaron la necesidad de reformarlo, pues estaban convencidos de que impedía el avance de la humanidad y el logro de la felicidad. Así, los ilustrados criticaron el absolutismo; se opusieron al mercantilismo; rechazaron la sociedad estamental, proponiendo una sociedad basada en la valía, el esfuerzo y el mérito personal; propugnaron la tolerancia religiosa y normas morales basadas en la razón; promovieron la extensión de la educación pública para combatir la ignorancia y la influencia educativa de la Iglesia, y fomentaron el desarrollo científico y la cultura (p.15).</p> <p>Ejemplo 4. En el siglo XVIII se produjeron transformaciones sociales y los ilustrados cuestionaron la sociedad estamental del Antiguo Régimen (p.19).</p> <p>Ejemplo 5. Los ilustrados criticaron la sociedad estamental. Cuestionaron a la nobleza por disfrutar de privilegios sin desempeñar funciones útiles para la sociedad. Criticaron al clero porque, aunque desempeñaba tareas útiles (cuidado de enfermos y desvalidos), era excesivamente numeroso y poseía una gran riqueza, que, a veces, gastaba de forma improductiva. En cambio, defendieron la creación de una nueva sociedad basada en la utilidad social y en la valía personal, apoyando así las reivindicaciones de la burguesía (p.19).</p> <p>Ejemplo 6. La educación pública fue fomentada por los ilustrados para evitar la ignorancia y el control ideológico de la Iglesia. Bajo su influencia, los estados promovieron la creación de centros de enseñanza primaria, secundaria y profesional (p.20).</p> <p>Ejemplo 7. Redacta unas líneas sobre las transformaciones ideológicas del siglo XVIII. En ellas debes expresar, como mínimo, sus ideas principales, las críticas al Antiguo Régimen y los vehículos de difusión de estas ideas (p.24).</p> <p>Ejemplo 8. ¿Qué debemos a la Ilustración?</p> <p>Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial). -La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia a favor de una cultura exclusivamente laica. -Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados.

	<p>Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo (p.25).</p> <p>Ejemplo 9. Carta a Gaspar Melchor de Jovellanos Querido amigo Gaspar, hasta aquí han llegado las noticias de la labor que vos, y otros ilustrados españoles, estáis realizando a favor de la extensión de las luces de la razón en España con el beneplácito del rey Carlos III, al que aún recuerdo entrando en Madrid en 1760. Todavía me acuerdo del día de la fundación, en 1775, de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Bien sé que desde entonces, como una más de las 39 Sociedades Económicas, esta ha realizado una labor muy beneficiosa para la modernización del país, fundando escuelas técnicas, bibliotecas y jardines botánicos, y fomentando la agricultura, el comercio, la industria, las ciencias y las artes. También estoy informado de los distintos cargos que habéis desempeñado en las Reales Academias de la Historia, de San Fernando y Española, así como la publicación en 1795 de vuestro <i>Informe sobre la Ley Agraria</i>, en el que abogáis por la liberalización del suelo como forma de modernizar la agricultura española. Me cuentan vuestras propuestas y no saldo de mi asombro. Jamás creí que se pudieran llevar a cabo tantas acciones a favor del bien común como vos habéis hecho a lo largo de vuestra vida (p.26).</p> <p>Ejemplo 10. El objetivo clave de la Ilustración española fue modernizar el país a través del conocimiento, la libertad y la razón (p.25).</p> <p>Ejemplo 11. Los ilustrados españoles consideraron que la causa de la decadencia española era el atraso de la economía; por ello, adoptaron medidas para promoverla. En esta tarea desarrollaron un importante papel las Sociedades Económicas de Amigos del País, que se extendieron por un centenar de ciudades y trataron de difundir, mediante cursos y publicaciones, las innovaciones agrarias y artesanales (p.32).</p> <p>Ejemplo 12. ¿Por qué criticaron los ilustrados la sociedad estamental? ¿Qué medidas se adoptaron para transformarla? (p.33).</p> <p>Ejemplo 13. La condición femenina. La condición femenina en el siglo XVIII apenas experimentó transformaciones. No obstante, algunos autores ilustrados criticaron lo que había de arcaico en la consideración tradicional de la mujer, y defendieron su sabiduría y saber hacer. Es el caso de Feijoo, que en su 'Defensa a las mujeres'(1737) decía: "Muchos no dudan en llamar a la hembra animal imperfecto, y aun monstruoso, asegurando que el designio de la naturaleza en la obra de la generación siempre pretende varón. Todo es falso" (p.34).</p> <p>Ejemplo 14. En la enseñanza, los ilustrados fomentaron la instrucción pública, pues pensaban que solo la educación podía corregir los males sociales y cambiar la sociedad. Para ello, crearon escuelas primarias y centros de formación profesional y cambiaron los programas de la enseñanza secundaria, introduciendo materias consideradas útiles como matemáticas o física (p.36).</p> <p>Ejemplo 15. Texto sobre los ilustrados y la nobleza. Si se quería que la sociedad avanzase, era necesario que todos los grupos que la componían mejorasen sus actitudes. La nobleza, por ejemplo, debía abandonar sus egoísmos de clase, cesar en su improductividad y ponerse al frente del fomento económico. Debía renunciar a sus actividades de mera ostentación, haciendo compatible el trabajo con su rango, y tenía que mejorar su formación y adecuar el número de sus componentes a las necesidades nacionales (p.42).</p>
Racionalidad Intellectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. El esforzado trabajo, dirigido por Denis Diderot y Jean Baptiste d'Alembert, vio la luz entre 1751 y 1772. Constaba de 17 volúmenes de texto y 11 de grabados que se completaron, en años posteriores, con 7 volúmenes más. Esta obra monumental, cuyo título completo era <i>La Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios</i>, recogía todo el saber de la época y una visión del ser humano, de la Historia y de la sociedad que ocupaba más de 25.000 páginas, 71818 artículos y 2885 ilustraciones (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. La Enciclopedia contenía todos los saberes de su tiempo, ilustrados con numerosos grabados. Fue publicada entre 1751 y 1772 por Diderot y D'Alembert y en ella trabajaron más de 200 autores (p.15).</p> <p>Ejemplo 3. De acuerdo con los principios anteriores, los ilustrados criticaron el Antiguo Régimen e impulsaron la necesidad de reformarlo, pues estaban convencidos de</p>

	<p>que impedía el avance de la humanidad y el logro de la felicidad. Así, los ilustrados criticaron el absolutismo; se opusieron al mercantilismo; rechazaron la sociedad estamental, proponiendo una sociedad basada en la valía, el esfuerzo y el mérito personal; propugnaron la tolerancia religiosa y normas morales basadas en la razón; promovieron la extensión de la educación pública para combatir la ignorancia y la influencia educativa de la Iglesia, y fomentaron el desarrollo científico y la cultura (p.15).</p> <p>Ejemplo 4. En el siglo XVIII se produjeron transformaciones sociales y los ilustrados cuestionaron la sociedad estamental del Antiguo Régimen (p.19).</p> <p>Ejemplo 5. Los ilustrados criticaron la sociedad estamental. Cuestionaron a la nobleza por disfrutar de privilegios sin desempeñar funciones útiles para la sociedad. Criticaron al clero porque, aunque desempeñaba tareas útiles (cuidado de enfermos y desvalidos), era excesivamente numeroso y poseía una gran riqueza, que, a veces, gastaba de forma improductiva. En cambio, defendieron la creación de una nueva sociedad basada en la utilidad social y en la valía personal, apoyando así las reivindicaciones de la burguesía (p.19).</p> <p>Ejemplo 6. La educación pública fue fomentada por los ilustrados para evitar la ignorancia y el control ideológico de la Iglesia. Bajo su influencia, los estados promovieron la creación de centros de enseñanza primaria, secundaria y profesional (p.20).</p> <p>Ejemplo 7. La importancia de la razón. “En primer lugar me doy cuenta de algo que es reconocido por el bueno y el malo: que es necesario razonar en todo, porque el hombre no es solo un animal, sino un animal racional; que en consecuencia, siempre hay medios para descubrir la verdad; que quien renuncie a buscarla, renuncia a su cualidad humana y debe ser tratado por el resto de su especie como una bestia feroz; y que una vez descubierta la verdad, cualquiera que renuncie a aceptarla, o es un insensato o es moralmente malvado”. Denis Diderot, “Derecho natural”, Enciclopedia (1751-1772) (p.24).</p> <p>Ejemplo 8. Frase de Condorcet: “Llegará pues el día en que el sol no alumbrará en la tierra más que a hombres libres, que no reconozcan a otro señor que su propia razón” (p.24).</p> <p>Ejemplo 9. Redacta unas líneas sobre las transformaciones ideológicas del siglo XVIII. En ellas debes expresar, como mínimo, sus ideas principales, las críticas al Antiguo Régimen y los vehículos de difusión de estas ideas (p.24).</p> <p>Ejemplo 10. ¿Qué debemos a la Ilustración?</p> <p>Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial). -La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia a favor de una cultura exclusivamente laica. -Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados. <p>Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo (p.25).</p> <p>Ejemplo 11. Carta a Gaspar Melchor de Jovellanos</p> <p>Querido amigo Gaspar, hasta aquí han llegado las noticias de la labor que vos, y otros ilustrados españoles, estáis realizando a favor de la extensión de las luces de la razón en España con el beneplácito del rey Carlos III, al que aún recuerdo entrando en Madrid en 1760.</p> <p>Todavía me acuerdo del día de la fundación, en 1775, de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Bien sé que desde entonces, como una más de las 39 Sociedades Económicas, esta ha realizado una labor muy beneficiosa para la modernización del país, fundando escuelas técnicas, bibliotecas y jardines botánicos, y fomentando la agricultura, el comercio, la industria, las ciencias y las artes.</p> <p>También estoy informado de los distintos cargos que habéis desempeñado en las Reales Academias de la Historia, de San Fernando y Española, así como la publicación en 1795 de vuestro <i>Informe sobre la Ley Agraria</i>, en el que abogáis por la liberalización del suelo como forma de modernizar la agricultura española.</p> <p>Me cuentan vuestras propuestas y no saldo de mi asombro. Jamás creí que se pudieran llevar a cabo tantas acciones a favor del bien común como vos habéis hecho a</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>lo largo de vuestra vida (p.26).</p> <p>Ejemplo 12. El objetivo clave de la Ilustración española fue modernizar el país a través del conocimiento, la libertad y la razón (p.25).</p> <p>Ejemplo 13. Los ilustrados españoles consideraron que la causa de la decadencia española era el atraso de la economía; por ello, adoptaron medidas para promoverla. En esta tarea desarrollaron un importante papel las Sociedades Económicas de Amigos del País, que se extendieron por un centenar de ciudades y trataron de difundir, mediante cursos y publicaciones, las innovaciones agrarias y artesanales (p.32).</p> <p>Ejemplo 14. ¿Por qué criticaron los ilustrados la sociedad estamental? ¿Qué medidas se adoptaron para transformarla? (p.33).</p> <p>Ejemplo 15. La condición femenina. La condición femenina en el siglo XVIII apenas experimentó transformaciones. No obstante, algunos autores ilustrados criticaron lo que había de arcaico en la consideración tradicional de la mujer, y defendieron su sabiduría y saber hacer. Es el caso de Feijoo, que en su 'Defensa a las mujeres' (1737) decía: "Muchos no dudan en llamar a la hembra animal imperfecto, y aun monstruoso, asegurando que el designio de la naturaleza en la obra de la generación siempre pretende varón. Todo es falso" (p.34).</p> <p>Ejemplo 16. En la enseñanza, los ilustrados fomentaron la instrucción pública, pues pensaban que solo la educación podía corregir los males sociales y cambiar la sociedad. Para ello, crearon escuelas primarias y centros de formación profesional y cambiaron los programas de la enseñanza secundaria, introduciendo materias consideradas útiles como matemáticas o física (p.36).</p> <p>Ejemplo 17. Texto sobre los ilustrados y la nobleza. Si se quería que la sociedad avanzase, era necesario que todos los grupos que la componían mejorasen sus actitudes. La nobleza, por ejemplo, debía abandonar sus egoísmos de clase, cesar en su improductividad y ponerse al frente del fomento económico. Debía renunciar a sus actividades de mera ostentación, haciendo compatible el trabajo con su rango, y tenía que mejorar su formación y adecuar el número de sus componentes a las necesidades nacionales (p.42).</p>
Trabajo Esfuerzo	<p>Ejemplo 1. El esforzado trabajo, dirigido por Denis Diderot y Jean Baptiste d'Alambert, vio la luz entre 1751 y 1772. Constaba de 17 volúmenes de texto y 11 de grabados que se completaron, en años posteriores, con 7 volúmenes más. Esta obra monumental, cuyo título completo era La Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios, recogía todo el saber de la época y una visión del ser humano, de la Historia y de la sociedad que ocupaba más de 25.000 páginas, 71818 artículos y 2885 ilustraciones (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. La Enciclopedia contenía todos los saberes de su tiempo, ilustrados con numerosos grabados. Fue publicada entre 1751 y 1772 por Diderot y D'Alembert y en ella trabajaron más de 200 autores (p.15).</p> <p>Ejemplo 3. De acuerdo con los principios anteriores, los ilustrados criticaron el Antiguo Régimen e impulsaron la necesidad de reformarlo, pues estaban convencidos de que impedía el avance de la humanidad y el logro de la felicidad. Así, los ilustrados criticaron el absolutismo; se opusieron al mercantilismo; rechazaron la sociedad estamental, proponiendo una sociedad basada en la valía, el esfuerzo y el mérito personal; propugnaron la tolerancia religiosa y normas morales basadas en la razón; promovieron la extensión de la educación pública para combatir la ignorancia y la influencia educativa de la Iglesia, y fomentaron el desarrollo científico y la cultura (p.15).</p> <p>Ejemplo 4. Los ilustrados criticaron la sociedad estamental. Cuestionaron a la nobleza por disfrutar de privilegios sin desempeñar funciones útiles para la sociedad. Criticaron al clero porque, aunque desempeñaba tareas útiles (cuidado de enfermos y desvalidos), era excesivamente numeroso y poseía una gran riqueza, que, a veces, gastaba de forma improductiva. En cambio defendieron la creación de una nueva sociedad basada en la utilidad social y en la valía personal, apoyando así las reivindicaciones de la burguesía (p.19).</p>

	<p>Ejemplo 5. ¿Qué debemos a la Ilustración?</p> <p>Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial). -La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia a favor de una cultura exclusivamente laica. -Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados. <p>Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo (p.25).</p> <p>Ejemplo 6. Carta a Gaspar Melchor de Jovellanos</p> <p>Querido amigo Gaspar, hasta aquí han llegado las noticias de la labor que vos, y otros ilustrados españoles, estáis realizando a favor de la extensión de las luces de la razón en España con el beneplácito del rey Carlos III, al que aún recuerdo entrando en Madrid en 1760.</p> <p>Todavía me acuerdo del día de la fundación, en 1775, de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Bien sé que desde entonces, como una más de las 39 Sociedades Económicas, esta ha realizado una labor muy beneficiosa para la modernización del país, fundando escuelas técnicas, bibliotecas y jardines botánicos, y fomentando la agricultura, el comercio, la industria, las ciencias y las artes.</p> <p>También estoy informado de los distintos cargos que habéis desempeñado en las Reales Academias de la Historia, de San Fernando y Española, así como la publicación en 1795 de vuestro Informe sobre la Ley Agraria, en el que abogáis por la liberalización del suelo como forma de modernizar la agricultura española. Me cuentan vuestras propuestas y no saldo de mi asombro. Jamás creí que se pudieran llevar a cabo tantas acciones a favor del bien común como vos habéis hecho a lo largo de vuestra vida (p.26).</p> <p>Ejemplo 7. Los ilustrados españoles consideraron que la causa de la decadencia española era el atraso de la economía; por ello, adoptaron medidas para promoverla. En esta tarea desarrollaron un importante papel las Sociedades Económicas de Amigos del País, que se extendieron por un centenar de ciudades y trataron de difundir, mediante cursos y publicaciones, las innovaciones agrarias y artesanales (p.32)</p> <p>Ejemplo 8. ¿Por qué criticaron los ilustrados la sociedad estamental? ¿Qué medidas se adoptaron para transformarla? (p.33)</p> <p>Ejemplo 9. En la enseñanza, los ilustrados fomentaron la instrucción pública, pues pensaban que solo la educación podía corregir los males sociales y cambiar la sociedad. Para ello, crearon escuelas primarias y centros de formación profesional y cambiaron los programas de la enseñanza secundaria, introduciendo materias consideradas útiles como matemáticas o física (p.36).</p> <p>Ejemplo 10. Texto sobre los ilustrados y la nobleza. Si se quería que la sociedad avanzase, era necesario que todos los grupos que la componían mejorasen sus actitudes. La nobleza, por ejemplo, debía abandonar sus egoísmos de clase, cesar en su improductividad y ponerse al frente del fomento económico. Debía renunciar a sus actividades de mera ostentación, haciendo compatible el trabajo con su rango, y tenía que mejorar su formación y adecuar el número de sus componentes a las necesidades nacionales (p.42).</p>
Libertad Autonomía Independencia	<p>Ejemplo 1. Recogió, además, las ideas de la Ilustración, por lo que a través de ella se difundieron las nuevas ideas de libertad e igualdad (p.15).</p> <p>Ejemplo 2. La educación pública fue fomentada por los ilustrados para evitar la ignorancia y el control ideológico de la Iglesia. Bajo su influencia, los estados promovieron la creación de centros de enseñanza primaria, secundaria y profesional (p.20).</p>

	<p>Ejemplo 3. Frase de Condorcet: “Llegará pues el día en que el sol no alumbrará en la tierra más que a hombres libres, que no reconozcan a otro señor que su propia razón” (p.24).</p> <p>Ejemplo 4. ¿Qué debemos a la Ilustración?</p> <p>Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial). -La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia a favor de una cultura exclusivamente laica. -Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados. <p>Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo (p.25).</p> <p>Ejemplo 5. El objetivo clave de la Ilustración española fue modernizar el país a través del conocimiento, la libertad y la razón (p.25).</p>
Igualdad	<p>Ejemplo 1. Recogió, además, las ideas de la Ilustración, por lo que a través de ella se difundieron las nuevas ideas de libertad e igualdad (p.15).</p> <p>Ejemplo 2. ¿Qué debemos a la Ilustración?</p> <p>Algunas de las principales ideas de la Ilustración siguen influyendo en nuestros días. Así, tras la Ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En política, se implantó la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial). -La sociedad se secularizó, y la religión comenzó a perder importancia a favor de una cultura exclusivamente laica. -Se comenzó a considerar que todos los hombres y mujeres son iguales, por lo que sus derechos debían ser respetados. <p>Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo (p.25).</p> <p>Ejemplo 3. La condición femenina. La condición femenina en el siglo XVIII apenas experimentó transformaciones. No obstante, algunos autores ilustrados criticaron lo que había de arcaico en la consideración tradicional de la mujer, y defendieron su sabiduría y saber hacer. Es el caso de Feijoo, que en su ‘Defensa a las mujeres’(1737) decía: “Muchos no dudan en llamar a la hembra animal imperfecto, y aun monstruoso, asegurando que el designio de la naturaleza en la obra de la generación siempre pretende varón. Todo es falso” (p.34).</p>
Fraternidad Solidaridad	<p>Ejemplo 1. De acuerdo con los principios anteriores, los ilustrados criticaron el Antiguo Régimen e impulsaron la necesidad de reformarlo, pues estaban convencidos de que impedía el avance de la humanidad y el logro de la felicidad. Así, los ilustrados criticaron el absolutismo; se opusieron al mercantilismo; rechazaron la sociedad estamental, proponiendo una sociedad basada en la valía, el esfuerzo y el mérito personal; propugnaron la tolerancia religiosa y normas morales basadas en la razón; promovieron la extensión de la educación pública para combatir la ignorancia y la influencia educativa de la Iglesia, y fomentaron el desarrollo científico y la cultura (p.15).</p> <p>Ejemplo 2. Jamás creí que se pudieran llevar a cabo tantas acciones a favor del bien común como vos habéis hecho a lo largo de vuestra vida (Carta a Gaspar Melchor de Jovellanos) (p.26).</p> <p>Ejemplo 3. Texto sobre los ilustrados y la nobleza. Si se quería que la sociedad avanzase, era necesario que todos los grupos que la componían mejorasen sus</p>

	actitudes. La nobleza, por ejemplo, debía abandonar sus egoísmos de clase, cesar en su improductividad y ponerse al frente del fomento económico. Debía renunciar a sus actividades de mera ostentación, haciendo compatible el trabajo con su rango, y tenía que mejorar su formación y adecuar el número de sus componentes a las necesidades nacionales (p.42).
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 106. Cuadro de valores identificados en plano textual sobre los ilustrados en el manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS ANAYA
Intelectualidad Racionalidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Grupo de ilustrados consultando mapas y libros (p.9).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Lectura en el salón de Madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier (1755) (p.15).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Lectura en el salón de Madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier (1755), con algunos personajes destacados en color (p.15).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Jean Jacques Rousseau (p.23).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Denis Diderot (p.23).</p> <p>Ejemplo 6. Imagen sobre libro de Ciencias y Arte (p.24).</p> <p>Ejemplo 7. Imagen. Reunión en la Cámara de los Comunes de Karl Antón Hickel (p.25).</p> <p>Ejemplo 8. Imagen. Retrato de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), de Goya. (p.30).</p> <p>Ejemplo 9. Imagen. Retrato de Carlos III (p.41).</p> <p>Ejemplo 10. Imagen. Retrato de Gaspar Melchor de Jovellanos (p.41).</p>
Trascendencia Significación	<p>Ejemplo 1. Imagen. Lectura en el salón de Madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier (1755) (p.15).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Lectura en el salón de Madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier (1755), con algunos personajes destacados en color (p.15).</p>

Figura 107. Cuadro de valores identificados en el plano paratextual sobre los ilustrados en el manual Anaya. Fuente: Elaboración propia.

VALORES DE LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS EN PLANO TEXTUAL Y PARATEXTUAL ANAYA
Eurocentrismo	El punto de vista del sujeto protagonista es eurocéntrico (tema 1).
Nacionalismo	El punto de vista del sujeto protagonista (tema 2) es nacionalista. Ejemplo1. ¿Qué debemos a la Ilustración? Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos.
Regionalismo	El punto de vista del sujeto protagonista es andaluz (pp.38-39).

Figura 108. Cuadro de valores de la hipótesis identificados en manual Anaya sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.

8.5.2. Los ilustrados en el manual Vicens Vives

8.5.2.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

El libro de texto de Vicens Vives aborda la Ilustración en el tema 1, que lleva por título: *El siglo XVIII: la crisis del Antiguo Régimen*. En total, se hace referencia al grupo de los ilustrados en 12¹⁰⁰ páginas del manual, lo que constituye el 3.62% del cómputo global.

Los ilustrados forman parte de la primera unidad junto a la Europa del siglo XVIII, el comercio colonial y el tráfico de esclavos, la sociedad estamental, la nobleza en el siglo XVIII, la quiebra del absolutismo, la Revolución americana y la situación en España.

No existe un especial protagonismo del grupo de ilustrados frente a las temáticas citadas, aunque debemos señalar que en un pequeño recuadro, bajo el nombre ‘*Sabías que...*’, se le otorga al movimiento el papel protagonista en el siglo: “El siglo XVIII, el de la Ilustración” [...].

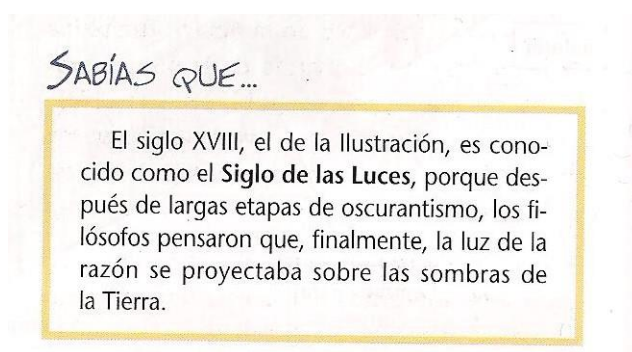


Figura 109. Vinculación al siglo. Fuente: Vicens Vives, p.12.

En el marco textual los ilustrados son protagonistas principalmente en dos momentos. En un epígrafe concreto titulado *El pensamiento ilustrado*, en el que

¹⁰⁰ Las páginas son: 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23.

se explican los principios de este movimiento; y en un epígrafe centrado en las consecuencias de la Ilustración en España.

El tono predominante de exposición es informativo y neutro, no se identifican adjetivos que cataloguen el movimiento. Se explican sus precedentes, se destacan algunos nombres (Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau) y se resalta la importancia de la Enciclopedia (pp.12-13). Además, en el epígrafe 7.1. se aborda la Ilustración en España.

8.5.2.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo o discurso alternativo?

En cuanto a los ejercicios, se han contabilizado 15 preguntas sobre los ilustrados, 13 de refuerzo y 2 que introducen un matiz de reflexión. Estas son:

¿Por qué la concentración de poderes en una misma persona es una tiranía?
(p.13)

Justifica la frase de Montesquieu: “es necesario que el poder reprima al poder”
(p.13)

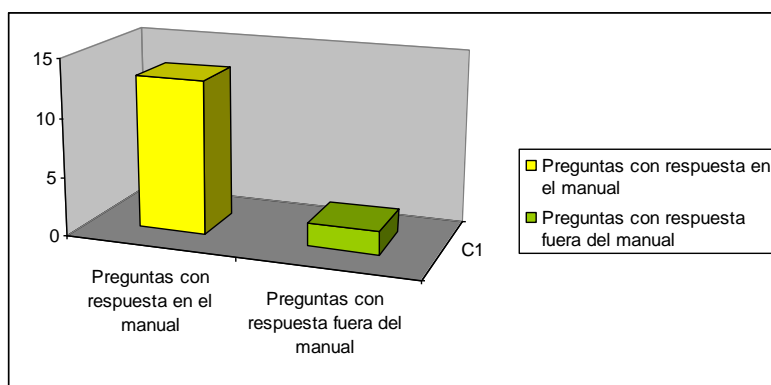


Figura 110. Modelos de actividades ilustrados Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

A excepción de las dos cuestiones señaladas, el manual utiliza el espacio de actividades y ejercicios para que el estudiante consolide los contenidos expuestos.

8.5.2.3. Valores proyectados en el plano textual

En cuanto a los valores que proyectan los ilustrados, podemos afirmar que se han identificado los siguientes: ‘progreso’, ‘evolución’, ‘desarrollo’, ‘racionalidad’, ‘intelectualidad’, ‘cultura’, ‘trabajo’, ‘esfuerzo’, ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘independencia’, ‘igualdad’ y ‘tolerancia’.

En el plano textual, se hacen especialmente evidentes los valores vinculados a ‘racionalidad’, ‘intelectualidad’ y ‘cultura’. Sirva como ejemplo este fragmento de la página 12 en el que, además, se subrayan en negrita sustantivos vinculados a estos valores referidos:

La Ilustración defendía la fe absoluta en la **razón** (inteligencia humana) como único medio para entender el mundo. Ni la autoridad, ni la tradición, ni la revelación podían sustituir a la razón, y todo lo que ésta no pudiera entender o aceptar, debía ser rechazado como engaño o superstición.

Los ilustrados creían que la humanidad, conducida por su inteligencia, podía alcanzar el **conocimiento**, que era para ellos la base de la **felicidad**, objetivo último de la vida humana. Por ello, se mostraban firmes partidarios de la **educación** y del **progreso**, es decir, de la mejora paulatina de las condiciones de vida de los seres humanos.

Figura 111. Uso del enfatizador para marcar valores en el plano textual. Fuente: Vicens Vives, p.12.

El campo semántico, el sentido de las oraciones, y el elemento enfatizador conducen a la proyección de los valores citados.

Además, el plano partatextual también apoya y destaca los mismos valores, pues todas las imágenes que se incluyen representan a un grupo de intelectuales que se encuentran reunidos en un salón (símbolo de la cultura de la época) o debatiendo en torno a una mesa.

De otra parte, los valores ‘desarrollo’, ‘evolución’ y ‘progreso’ se encuentran presentes, entre otros momentos, en la referencia a los ilustrados que se incluye en el texto de portada.

Ejemplo 1. Pero a mediados de siglo, la difusión de las ideas ilustradas y su aplicación por los ministros de Carlos III permitieron una **mejora** general de las condiciones económicas y sociales del país (Despotismo Ilustrado). (Vicens Vives, p.4)

El trabajo y el esfuerzo pueden identificarse principalmente de manera concreta en el epígrafe que aborda la Enciclopedia:

Ejemplo 1. Dos pensadores ilustrados, Diderot y D'Alembert, pusieron en marcha un **ambicioso proyecto**: la Enciclopedia. Se trataba de publicar una **gran obra que reuniera todos los conocimientos de la época**, fundados en la razón y en el estudio de la naturaleza. La obra que empezó a publicarse en 1751, comprendía treinta y cinco volúmenes, en los que colaboraron los principales escritores de la Ilustración. (Vicens Vives, p.13)

Los valores 'libertad' e 'igualdad' pueden extraerse también en diferentes fragmentos del libro pero es en los textos de la Enciclopedia y de Rousseau, donde se ensalzan de manera más evidente:

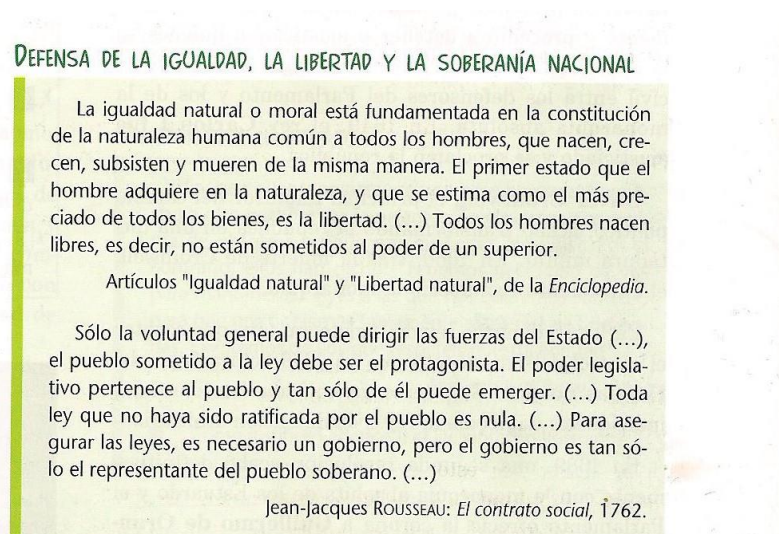


Figura 112. Defensa de la igualdad, la libertad y la soberanía nacional. Fuente: Vicens Vives, p.13.

En el caso del manual Vicens Vives, encontramos también el valor 'tolerancia', como uno de los principios relacionados con el movimiento.

Ejemplo 1. Defendieron la **tolerancia** como la base de las relaciones humanas y **criticaron** la **intolerancia** religiosa. Aunque la mayoría de ilustrados eran creyentes,

negaban la superioridad de una religión sobre las demás y propusieron la necesidad de establecer unos códigos morales dictados por la razón. (Vicens Vives, p.12)

8.5.2.4. Valores proyectados en el plano paratextual

Al igual que en el resto de manuales, el cuadro de Lemmonier ocupa un lugar conspicuo en el caso de Vicens Vives. El bloque I, *La época de las revoluciones*, se presenta a través de dos páginas con imágenes que simbolizan el periodo. Entre ellas, se encuentra esta reunión en el salón de madame Geoffrin. La misma imagen pero ampliada (ocupando una página casi completa) se utiliza también para ilustrar la portada del tema 1.



Figura 113. La imagen de los ilustrados ocupa parte de las dos páginas en la portada del bloque 1. Fuente: Vicens Vives, pp.2-3.

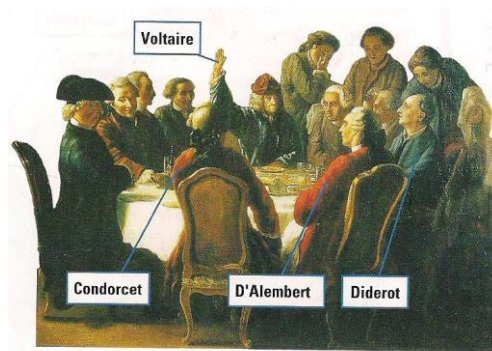
En total, este libro de texto incluye tres imágenes sobre los ilustrados (dos son la misma, como hemos mostrado, pero en diferente tamaño). Todas ellas son representaciones grupales, aunque la que se incluye en la página 12, destaca algunos nombres en recuadros (*figura 115*).

Los valores que proyectan estas imágenes son ‘intelectualidad’, ‘racionalidad’, ‘cultura’, ‘trascendencia’ y ‘significancia’, por las razones expuestas en el análisis del manual Anaya (no en vano coinciden en utilizar cada uno por duplicado la misma imagen).



Figura 114. Portada del tema 1.

Fuente: Vicens Vives, p.5



Reunión de pensadores ilustrados.

Figura 115. Reunión de pensadores con nombres destacados. Fuente: V. Vives, p.12.

8.5.2.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

Asimismo, hemos de señalar que los valores eurocéntricos y nacionalistas se hallan presentes teniendo en cuenta el punto de vista desde el que se cuentan los acontecimientos (Europa y España). En el primer caso (eurocentrismo) encontramos alguna frase que destaca la procedencia de los pensadores:

Las ideas de la Ilustración fueron propagadas por un grupo de pensadores, principalmente franceses [...] (Vicens Vives, p.12)

Sobre el nacionalismo, debemos constatar que el manual dedica dos páginas en exclusiva al caso español. Si bien es cierto que introduce el tema advirtiendo que España no supone una excepción y que en el resto de países del entorno también se desarrolló el movimiento, no se hace eco de los

pensadores en otros países (a excepción de Francia). Entendemos por tanto, que se ensalza el valor nacionalista al ofrecer información sobre la cultura propia y apenas abordar la ‘ajena’.

Como en el resto de Europa, en la España del siglo XVIII surgió un grupo de pensadores ilustrados que coincidieron en el interés por la educación, la ciencia, el espíritu crítico y la idea de progreso. (Vicens Vives, p.20)

Por último, debemos admitir que no se han encontrado valores regionalistas en este manual pues, aunque se menciona la figura de Olavide, no se le relaciona con Andalucía.

8.5.2.6. Conclusiones parciales

El manual de Vicens Vives concede protagonismo al grupo de los ilustrados en el 3.62% de las páginas. Utiliza tres imágenes¹⁰¹ y 15 preguntas dirigidas al alumno. De ellas, el 86.6% contienen la respuesta en el propio manual, mientras que el 13.3% exige la reflexión o búsqueda de respuestas fuera del mismo. En este caso, son preguntas del modelo defendido por Freire y Faundez (2010).

Sobre la *macroestructura semántica* hemos de afirmar que se adscribe exclusivamente al tema 1 que lleva por título *El siglo XVIII: la crisis del Antiguo Régimen* y que no lleva el hilo conductor del tema, como ocurre en el manual Anaya.

Aunque el análisis de los *esquemas discursivos* sitúa al grupo de ilustrados en algunos de los epígrafes principales que guían el libro, entendemos que se le concede un protagonismo menor que en otros manuales analizados.

Con respecto a los valores que proyectan los ilustrados se han identificado los siguientes: ‘progreso’, ‘evolución’, ‘desarrollo’, ‘racionalidad’, ‘intelectualidad’,

¹⁰¹ Son dos imágenes y una de ellas es utilizada dos veces. Para nuestro trabajo contabilizamos tres.

‘cultura’, ‘trabajo’, ‘esfuerzo’, ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘independencia’, ‘igualdad’ y ‘tolerancia’.

Asimismo, se han identificado valores ‘eurocéntricos’ y ‘nacionalistas’, tanto por el punto de vista adoptado como por los valores que se ensalzan. Hemos de matizar, no obstante, que Vicens Vives no muestra estos valores de la misma manera que otros manuales, ya que si bien es cierto que los incluye como dicta la normativa que regula los contenidos en los libros de texto, utiliza un tono informativo o neutro. No se han hallado expresiones propias del tono laudatorio que sí están presentes en otros libros.

Al igual que ocurre con el tema de la mujer, observamos que Vicens Vives aborda los diferentes asuntos con prudencia. No suele usar adjetivos calificativos para catalogar periodos ni personajes. Se aleja de la alabanza y también de la crítica en su aproximación a la historia.

Por último, debemos admitir que no se han identificado valores regionalistas en el manual.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS VICENS VIVES
Progreso Evolución Desarrollo	<p>Ejemplo 1. Pero a mediados de siglo, la difusión de las ideas ilustradas y su aplicación por los ministros de Carlos III permitieron una mejora general de las condiciones económicas y sociales del país (Despotismo Ilustrado) (p.4).</p> <p>Ejemplo 2. Los ilustrados creían que la humanidad, conducida por su inteligencia, podía alcanzar el conocimiento, que era para ellos la base de la felicidad, objetivo último de la vida humana. Por ello, se mostraban firmes partidarios de la educación y del progreso, es decir, de la mejora paulatina de las condiciones de vida de los seres humanos (p.12).</p> <p>Ejemplo 3. Como en el resto de Europa, en la España del siglo XVIII surgió un grupo de pensadores ilustrados que coincidieron en el interés por la educación, la ciencia, el espíritu crítico y la idea de progreso (p.20).</p> <p>Ejemplo 4. Los ilustrados españoles, preocupados por la decadencia de España tras la crisis del Imperio de los Austrias, se fijaron como principales objetivos el crecimiento económico, la reforma de la sociedad, la mejora de la enseñanza y la modernización de la cultura española (p.20).</p>
Racionalidad Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. La Ilustración es un movimiento de carácter intelectual, desarrollado en la Europa del siglo XVIII, que puso en cuestión todos los principios del Antiguo Régimen (p.12).</p> <p>Ejemplo 2. La Ilustración defendía la fe absoluta en la razón (inteligencia humana) como único medio para entender el mundo. Ni la autoridad, ni la tradición, ni la revelación podían sustituir a la razón, y todo lo que esta no pudiera entender o aceptar, debía ser rechazado como engaño o superstición (p.12).</p> <p>Ejemplo 3. El siglo XVIII, el de la Ilustración, es conocido como el Siglo de las Luces, porque después de largas etapas de oscurantismo, los filósofos pensaron que, finalmente, la luz de la razón se proyectaba sobre las sombras de la Tierra (p.12).</p> <p>Ejemplo 4. Por tanto, apoyaron, la movilidad social y el mérito según la valía y la inteligencia de las personas (p.12).</p> <p>Ejemplo 5. Dos pensadores ilustrados, Diderot y D'Alembert, pusieron en marcha un ambicioso proyecto: la Enciclopedia. Se trataba de publicar una gran obra que reuniera todos los conocimientos de la época, fundados en la razón y en el estudio de la naturaleza. La obra que empezó a publicarse en 1751, comprendía treinta y cinco volúmenes, en los que colaboraron los principales escritores de la Ilustración (p.13).</p> <p>Ejemplo 6. A pesar de la persecución a que fue sometida, tuvo un gran éxito, consiguiendo un elevado número de compradores, lo que ayudó a la difusión de las ideas ilustradas. También contribuyó a la transmisión de las Luces y la proliferación de salones y academias, donde se confrontaban y discutían nuevas ideas (p.13).</p> <p>Ejemplo 7. Como en el resto de Europa, en la España del siglo XVIII surgió un grupo de pensadores ilustrados que coincidieron en el interés por la educación, la ciencia, el espíritu crítico y la idea de progreso (p.20).</p> <p>Ejemplo 8. Los ilustrados españoles, preocupados por la decadencia de España tras la crisis del Imperio de los Austrias, se fijaron como principales objetivos el crecimiento económico, la reforma de la sociedad, la mejora de la enseñanza y la modernización de la cultura española (p.20).</p>
Trabajo Esfuerzo	<p>Ejemplo 1. Dos pensadores ilustrados, Diderot y D'Alembert, pusieron en marcha un ambicioso proyecto: la Enciclopedia. Se trataba de publicar una gran obra que reuniera todos los conocimientos de la época, fundados en la razón y en el estudio de la naturaleza. La obra que empezó a publicarse en 1751, comprendía treinta y</p>

	cinco volúmenes, en los que colaboraron los principales escritores de la Ilustración (p.13).
Libertad Autonomía Independencia	<p>Ejemplo 1. En sus escritos, estos eruditos defendieron los principios de libertad e igualdad de todos los seres humanos. Se opusieron a la sociedad estamental y argumentaron que todas las personas nacen libres e iguales (p.12).</p> <p>Ejemplo 2. Texto Defensa de la Igualdad, la Libertad y la Soberanía Nacional La igualdad natural o moral está fundamentada en la constitución de la naturaleza humana común a todos los hombres, que nacen, crecen, subsisten y mueren de la misma manera. El primer estado que el hombre adquiere en la naturaleza, y que se estima como el más preciado de todos los bienes, es la libertad. (...) Todos los hombres nacen libres, es decir, no están sometidos al poder de un superior. Artículos "Igualdad natural" y "Libertad natural", de la <i>Enciclopedia</i>.</p> <p>Sólo la voluntad general puede dirigir las fuerzas del Estado (...), el pueblo sometido a la ley debe ser el protagonista. El poder legislativo pertenece al pueblo y tan sólo de él puede emerger. (...) Toda ley que no haya sido ratificada por el pueblo es nula. (...) Para asegurar las leyes, es necesario un gobierno, pero el gobierno es tan sólo el representante del pueblo soberano. (...) Jean-Jacques Rousseau: El contrato social, 1762 (p.13).</p>
Igualdad	<p>Ejemplo 1. En sus escritos, estos eruditos defendieron los principios de libertad e igualdad de todos los seres humanos. Se opusieron a la sociedad estamental y argumentaron que todas las personas nacen libres e iguales (p.12).</p> <p>Ejemplo 2. Texto Defensa de la Igualdad, la Libertad y la Soberanía Nacional La igualdad natural o moral está fundamentada en la constitución de la naturaleza humana común a todos los hombres, que nacen, crecen, subsisten y mueren de la misma manera. El primer estado que el hombre adquiere en la naturaleza, y que se estima como el más preciado de todos los bienes, es la libertad. (...) Todos los hombres nacen libres, es decir, no están sometidos al poder de un superior. Artículos "Igualdad natural" y "Libertad natural", de la <i>Enciclopedia</i>.</p> <p>Sólo la voluntad general puede dirigir las fuerzas del Estado (...), el pueblo sometido a la ley debe ser el protagonista. El poder legislativo pertenece al pueblo y tan sólo de él puede emerger. (...) Toda ley que no haya sido ratificada por el pueblo es nula. (...) Para asegurar las leyes, es necesario un gobierno, pero el gobierno es tan sólo el representante del pueblo soberano. (...) Jean-Jacques Rousseau: El contrato social, 1762 (p.13).</p>
Tolerancia	Ejemplo 1. Defendieron la tolerancia como base de las relaciones humanas y criticaron la intolerancia religiosa . Aunque la mayoría de ilustrados eran creyentes, negaban la superioridad de una religión sobre las demás y propusieron la necesidad de establecer unos códigos morales dictados por la razón (p.12).

Figura 116. Cuadro con valores identificados en el plano textual sobre ilustrados en el manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS
Intelectualidad Racionalidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Reunión de ilustrados en París a mediados del siglo XVIII (pp. 2-3)</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Reunión de ilustrados en París a mediados del siglo XVIII (p.5)</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Reunión de pensadores ilustrados (p.12)</p>
Trascendencia Significación	<p>Ejemplo 4. Imagen. Reunión de ilustrados en París a mediados del siglo XVIII (pp.2-3)</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Reunión de ilustrados en París a mediados del siglo XVIII (p.5)</p>

Figura 117. Cuadro con valores identificados en el plano paratextual sobre ilustrados en el manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

VALORES DE LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS EN PLANO TEXTUAL Y PARATEXTUAL VICENS VIVES
Eurocentrismo	El punto de vista del sujeto protagonista es eurocéntrico. Ejemplo 1. Las ideas de la Ilustración fueron propagadas por un grupo de pensadores, principalmente franceses [...] (p.12).
Nacionalismo	El punto de vista del sujeto protagonista en las pp. 20-21 es nacionalista.
Regionalismo	No se han encontrado ejemplos.

Figura 118. Cuadro con valores de la hipótesis sobre ilustrados identificados en manual Vicens Vives. Fuente: Elaboración propia.

8.5.3. El tratamiento de los ilustrados en el manual Bruño

8.5.3.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

El libro de texto de Bruño hace referencia de manera directa a los ilustrados en 15¹⁰² páginas, lo que constituye el 4.98% de las páginas del manual.

A pesar de que la primera mención a los ilustrados corresponde a la introducción del bloque I, que lleva por título *Los fundamentos del mundo actual*, el espacio en que se aborda en mayor profundidad el papel de este grupo en la historia es en el tema 2 (*Continuidad y cambio en el siglo XVIII*), especialmente en las páginas 40, 41 y 47.

Este grupo ‘heroico’ forma parte del discurso principal del libro, aunque también aparece en textos afluentes y enfatizadores. Entre estos documentos secundarios destacamos, por ejemplo, la página de síntesis y actividades finales porque ocupa un lugar protagonista (p. 57).

El libro remarca el papel de los ilustrados en la historia como transformadores sociales, haciendo especial hincapié en las mejoras que alcanzaron.

8.5.3.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

El manual incluye también 12 preguntas específicas para el alumnado sobre este tema. Diez de ellas buscan el refuerzo de los contenidos expuestos y encuentran la respuesta en el libro, mientras que dos de ellas no tienen la evidencia en el manual e incitan más a la reflexión y a la investigación.

¹⁰² Las páginas son: 19,38, 39, 40,41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57.

Entre las primeras, destacamos la siguiente porque entendemos que se vincula a los valores predominantes que acompañan al grupo de ilustrados ('progreso', 'evolución', 'desarrollo', 'racionalismo', 'cultura', 'intelectualidad'):

Elabora una definición de Ilustración utilizando los términos tradición, razón, felicidad y progreso. (Bruño, p.41)

De las últimas, podemos destacar la primera parte de la pregunta número 3 en la página 41:

Opina sobre el pensamiento de los ilustrados. (Bruño, p.41)

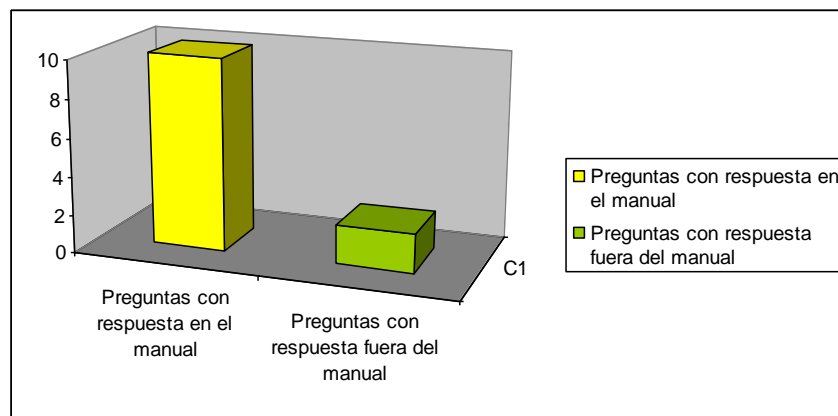


Figura 119. Modelos de actividades sobre ilustrados en Vicens Vives.

Fuente: Elaboración propia.

8.5.3.3. Valores proyectados en el plano textual

Los valores de 'cultura', 'racionalidad' e 'intelectualidad' pueden encontrarse en ejemplos como la definición de Kant:

Ejemplo 1. Ilustración es la manifestación del espíritu que osa pensar por sí mismo. (Bruño, p.39)

O frases en las que queda patente la labor culturizadora del movimiento:

Ejemplo 2. Uno de los intereses de los ilustrados españoles fue elevar el nivel cultural de la población. (Bruño, p.50)

Estos valores, junto a ‘progreso’, ‘evolución’ y ‘desarrollo’, se hallan también presentes en el breve resumen de la página 57, enfatizado con fondo rosa y presentado bajo el título “El triunfo de la razón”:

Ejemplo 1. La Ilustración es un movimiento intelectual que **rechaza** la **tradición** y **defiende** el empleo de la razón para alcanzar el **progreso** y la felicidad de los ciudadanos. Las ideas ilustradas se difunden a través de las obras de Montesquieu, Rousseau, Voltaire y la Enciclopedia. (Bruño, p. 57)

Los valores ‘progreso’, ‘evolución’ y ‘desarrollo’ son los que se han identificado en un mayor número de ejemplos. Obsérvense las siguientes frases:

Ejemplo 2. Durante el siglo XVIII se produjeron en España importantes **cambios** como consecuencia de la **difusión** de las **ideas** de un conjunto de filósofos llamados **ilustrados**. (Bruño, p.38)

Ejemplo 3. Los **ilustrados recogieron** las **ideas progresistas** de los siglos anteriores, pretendiendo transmitir las al resto de la población y darles un sentido práctico. (Bruño, p.40)

Otros valores reconocidos en el plano textual son: ‘trascendencia’, ‘significación’, ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘independencia’, ‘fraternidad’ y ‘solidaridad’.

Del primer grupo, ‘trascendencia’ y ‘significación’, sirve de ejemplo el ejercicio de la página 41:

Ejemplo 1. Opina sobre el pensamiento de los ilustrados. ¿Crees que tiene **vigencia** en la **actualidad**? (Bruño, p.41)

En la respuesta, el alumno encontrará la ‘herencia’ que el actual sistema recoge de este grupo de pensadores, y por tanto, pondrá de manifiesto la trascendencia y la significación del movimiento.

Por otra parte, las ideas de libertad o autonomía se hacen patentes en párrafos como los que siguen:

Ejemplo 1. Las propuestas de los filósofos de la Ilustración arraigan en la burguesía y desencadenan un **proceso revolucionario** que busca **acabar** con el **absolutismo monárquico**. (Bruño, p.19)

Ejemplo 2. El pensamiento de la Ilustración, aunque diverso, tiene algunas características comunes: la confianza en la razón para alcanzar el progreso y la felicidad; la defensa de la naturaleza y la creencia en la bondad humana; el rechazo de la tradición y el dogmatismo, **defendiendo la libertad de pensamiento** en todos los aspectos, incluido el religioso; la crítica a la organización política y social del Antiguo Régimen. (Bruño, p.40)

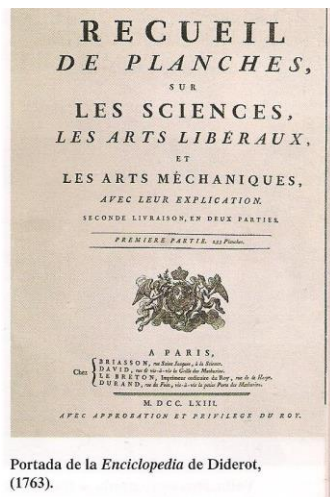
Por último, el pensamiento en el bien común y, por tanto, los valores vinculados a 'fraternidad' y 'solidaridad' pueden encontrarse en este párrafo:

Ejemplo 1. La Ilustración española se caracterizó por su interés en difundir la cultura, por ser menos antirreligiosa que la francesa y por su orientación hacia las reformas útiles que **mejoran las condiciones de vida** de los **ciudadanos**. (Bruño, p.47)

8.5.3.4. Valores proyectados en el plano paratextual

Se han contabilizado cuatro imágenes que acompañan a los textos sobre la Ilustración. Una de ellas es la foto grupal en el salón de madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier. En esta ocasión la imagen ocupa casi media página y se encuentra ubicada en margen inferior de página impar.

Las otras imágenes corresponden a Jean Jacques Rousseau, a la portada de la Enciclopedia de Diderot (la misma imagen que publica el manual Anaya en la página 24 pero en este libro aparece en mayor tamaño) y a un retrato de Fray Benito Jerónimo Feijoo.



Portada de la *Enciclopedia* de Diderot, (1763).

Figura 120. Portada de la Enciclopedia. Fuente: Bruño, p.41

Los cuatro elementos paratextuales identificados aluden a los valores ‘cultura’, ‘racionalidad’ e ‘intelectualidad’ que, como hemos mencionado, están también muy presentes en el plano textual.

8.5.3.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

Los tres valores quedan ensalzados en cuanto se destaca al grupo de ilustrados en Europa, España y Andalucía. El texto que inaugura el tema 2, ofrece una visión que estrecha la relación entre los ilustrados y España:

Durante el siglo XVIII se produjeron en España importantes cambios como consecuencia de la difusión de las ideas de un conjunto de filósofos llamados ilustrados. (Bruño, p.38)

El manual dedica 8 páginas a la Ilustración en España, es decir, se centra más en el caso español (se han contabilizado 15 páginas en total sobre los ilustrados en el manual) que en el caso francés.

El valor regionalista lo encontramos en la página 51 en que se explica la llegada de las ideas ilustradas a Andalucía de la mano de Pablo de Olavide. No se aborda la Ilustración en ninguna región en particular excepto en esta.

Entendemos que este triple punto de vista prueba la existencia de valores eurocentristas, nacionalistas y regionalistas.

8.5.3.6. Conclusiones parciales

El manual Bruño concede protagonismo a los ilustrados en el 4.98% de sus páginas, a través de textos, cuatro imágenes y 12 preguntas dirigidas al alumno, la mayoría de ellas (83.33%) para reforzar las ideas expuestas.

Los ilustrados son abordados en dos temas, principalmente en el tema 2, en el que se destacan los logros de este colectivo para transformar de manera positiva la sociedad. El tono utilizado para explicar este tema es esencialmente informativo.

Los valores que emergen del texto son principalmente los de 'progreso', 'evolución' y 'desarrollo', además de 'intelectualidad', 'racionalidad', 'cultura', 'trascendencia', 'significación', 'libertad', 'autonomía', 'independencia', 'fraternidad' y 'solidaridad'.

Al igual que en el resto de manuales, Bruño utiliza un punto de vista eurocéntrico y nacionalista, pues destaca este movimiento (europeo) y aborda de manera particular sus consecuencias en España (le dedica un espacio importante al caso español). Asimismo, también se han encontrado ejemplos que ensalzan el regionalismo pues se abordan las consecuencias en Andalucía (no se informa sobre otra comunidad).

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS BRUÑO
Trascendencia Significación	Ejemplo 1. Opina sobre el pensamiento de los ilustrados. ¿Crees que tiene vigencia en la actualidad ? (p.41).
Progreso Evolución Desarrollo	<p>Ejemplo 1. Las propuestas de los filósofos de la Ilustración arraigan en la burguesía y desencadenan un proceso revolucionario que busca acabar con el absolutismo monárquico (p.19).</p> <p>Ejemplo 2. Durante el siglo XVIII se produjeron en España importantes cambios como consecuencia de la difusión de las ideas de un conjunto de filósofos llamados ilustrados (p.38).</p> <p>Ejemplo 3. Los ilustrados recogieron las ideas progresistas de los siglos anteriores, pretendiendo transmitirlos al resto de la población y darles un sentido práctico (p.40).</p> <p>Ejemplo 4. El pensamiento de la Ilustración, aunque diverso, tiene algunas características comunes: la confianza en la razón para alcanzar el progreso y la felicidad; la defensa de la naturaleza y la creencia en la bondad humana; el rechazo de la tradición y el dogmatismo, defendiendo la libertad de pensamiento en todos los aspectos, incluido el religioso; la crítica a la organización política y social del Antiguo Régimen (p.40).</p> <p>Ejemplo 5. Elabora una definición de Ilustración utilizando los términos tradición, razón, felicidad y progreso (p.41).</p> <p>Ejemplo 6. Al amparo de las ideas ilustradas, los científicos de la época se apartaron cada vez más de las tradiciones religiosas y dieron un nuevo impulso a las ciencias experimentales como base del progreso económico (p.42).</p> <p>Ejemplo 7. La Ilustración española se caracterizó por su interés en difundir la cultura, por ser menos antirreligiosa que la francesa y por su orientación hacia las reformas útiles que mejoran las condiciones de vida de los ciudadanos (p.47).</p> <p>Ejemplo 8. Feijoo, con sus críticas a las tradiciones y las supersticiones, y su defensa del racionalismo, puede considerarse el iniciador de la Ilustración española (p.47).</p> <p>Ejemplo 9. Jovellanos insiste en la necesidad de fomentar la educación y las ciencias útiles como medio para transformar la sociedad. Entre sus escritos destaca su <i>Informe en el expediente de la ley agraria</i> (p.47).</p> <p>Ejemplo 10. Campomanes, junto a otros ministros como Ensenada, Aranda y Floridablanca, representan el reformismo práctico, que pone en contacto a la sociedad española con el liberalismo económico y la fisiocracia (p.47).</p> <p>Ejemplo 11. La Ilustración es un movimiento intelectual que rechaza la tradición y defiende el empleo de la razón para alcanzar el progreso y la felicidad de los ciudadanos. Las ideas ilustradas se difunden a través de las obras de Montesquieu, Rousseau, Voltaire y la Enciclopedia (p. 57).</p>
Racionalidad Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Ilustración es la manifestación del espíritu que osa pensar por sí mismo. Immanuel Kant (p.39).</p> <p>Ejemplo 2. ¿Sabes quiénes eran los filósofos de la Ilustración? ¿Crees que es importante pensar por uno mismo? (p.39).</p>

	<p>Ejemplo 3. El triunfo de la razón (en título) (p.40).</p> <p>Ejemplo 4. Gracias a ello [los cafés], los libros publicados por los pensadores ilustrados adquirieron una gran difusión, y sus ideas eran conocidas y debatidas por amplias capas de la población francesa (p.41).</p> <p>Ejemplo 5. Elabora una definición de Ilustración utilizando los términos tradición, razón, felicidad y progreso (p.41).</p> <p>Ejemplo 6. ¿Qué importancia tuvo la Enciclopedia para la difusión de las ideas ilustradas? (p.41).</p> <p>Ejemplo 7. Al amparo de las ideas ilustradas, los científicos de la época se apartaron cada vez más de las tradiciones religiosas y dieron un nuevo impulso a las ciencias experimentales como base del progreso económico (p.42).</p> <p>Ejemplo 8. ¿Por qué crees que al siglo XVIII se le llamó el siglo de la razón y de las luces? (p.43).</p> <p>Ejemplo 9. La Ilustración española se caracterizó por su interés en difundir la cultura, por ser menos antirreligiosa que la francesa y por su orientación hacia las reformas útiles que mejoran las condiciones de vida de los ciudadanos (p.47).</p> <p>Ejemplo 10. Feijoo, con sus críticas a las tradiciones y las supersticiones, y su defensa del racionalismo, puede considerarse el iniciador de la Ilustración española (p.47).</p> <p>Ejemplo 11. Jovellanos insiste en la necesidad de fomentar la educación y las ciencias útiles como medio para transformar la sociedad. Entre sus escritos destaca su <i>Informe en el expediente de la ley agraria</i> (p.47).</p> <p>Ejemplo 12. Uno de los intereses de los ilustrados españoles fue elevar el nivel cultural de la población (p.50).</p> <p>Ejemplo 13. La Ilustración es un movimiento intelectual que rechaza la tradición y defiende el empleo de la razón para alcanzar el progreso y la felicidad de los ciudadanos. Las ideas ilustradas se difunden a través de las obras de Montesquieu, Rousseau, Voltaire y la Enciclopedia (p. 57).</p>
Libertad Autonomía Independencia	<p>Ejemplo 1. Las propuestas de los filósofos de la Ilustración arraigan en la burguesía y desencadenan un proceso revolucionario que busca acabar con el absolutismo monárquico (p.19).</p> <p>Ejemplo 2. El pensamiento de la Ilustración, aunque diverso, tiene algunas características comunes: la confianza en la razón para alcanzar el progreso y la felicidad; la defensa de la naturaleza y la creencia en la bondad humana; el rechazo de la tradición y el dogmatismo, defendiendo la libertad de pensamiento en todos los aspectos, incluido el religioso; la crítica a la organización política y social del Antiguo Régimen (p.40).</p>
Fraternidad Solidaridad	<p>Ejemplo 1. La Ilustración española se caracterizó por su interés en difundir la cultura, por ser menos antirreligiosa que la francesa y por su orientación hacia las reformas útiles que mejoran las condiciones de vida de los ciudadanos (p.47).</p>

Figura 121. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en plano textual en manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS BRUÑO
Racionalidad Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Jean Jacques Rousseau (p.40).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Portada de la Enciclopedia de Diderot (1763) (p.41).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Lectura de una tragedia de Voltaire en el salón de madame Geoffrin (1755) (p.41).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Fray Benito Jerónimo Feijoo (p.47).</p>

Figura 122. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en plano paratextual en manual Bruño. Fuente: Elaboración propia.

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS EN PLANO TEXTUAL Y PARATEXTUAL BRUÑO
Eurocentrismo	El punto de vista del sujeto protagonista es eurocéntrico en 6 páginas.
Nacionalismo	El punto de vista del sujeto protagonista es nacionalista en 8 páginas.
Regionalismo	El punto de vista del sujeto protagonista es regionalista en 1 página (p.51).

Figura 123. Cuadro de valores de la hipótesis identificados en manual Bruño sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.

8.5.4. Los ilustrados en el manual SM

8.5.4.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

La Ilustración es abordada en el manual SM en 15 páginas¹⁰³ (incluyendo el anexo documental), lo que constituye el 4.95% del número total de páginas en este libro de texto. La información se concentra en el tema 1 que, además, lleva por título *El siglo de las luces*.

Se explica el movimiento ilustrado en Francia, en España y en Andalucía. La mayoría de los textos pertenecen al discurso principal del libro, aunque también se utilizan recuadros complementarios para completar y reforzar la información. Sirvan de ejemplo, *Los filósofos y la Enciclopedia* (p.10) y *La Ilustración, contra la superstición y la ignorancia* (p.11).

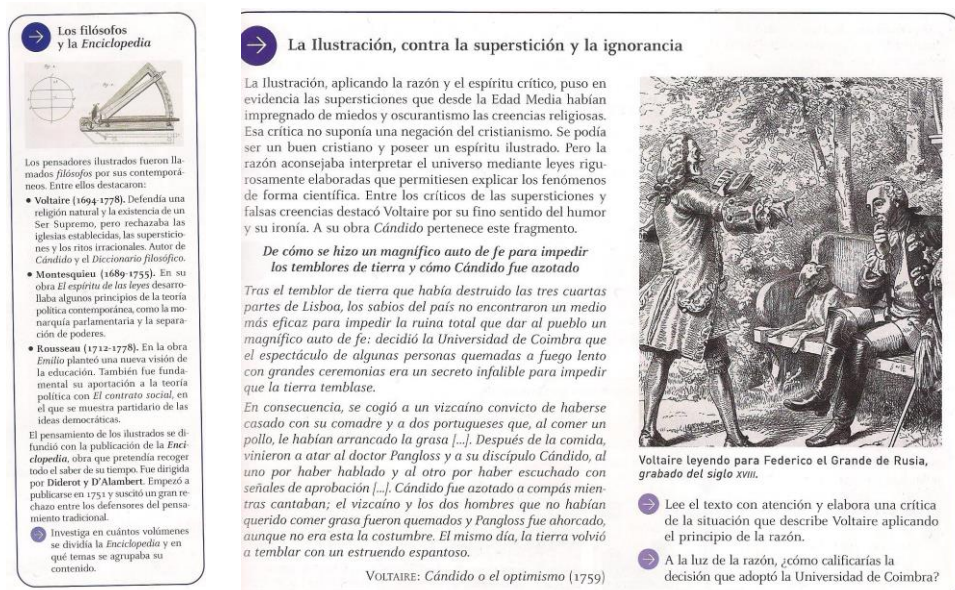


Figura 124. Ejemplos de espacios complementarios utilizados por el manual SM.

Fuente: SM, pp.10-11.

¹⁰³ Las páginas son: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 292.

El tono predominante del texto es informativo aunque también se ha identificado un adjetivo calificativo próximo al tono laudatorio. En la página 11 se consideran “muy interesantes” las propuestas de la Ilustración.

8.5.4.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

En el marco de actividades, también se estudia la figura de los ilustrados. Se plantean 14 cuestiones, diez de ellas encuentran su respuesta en el manual y pueden considerarse preguntas de refuerzo. El propio libro anuncia en sus primeras páginas que las actividades son “para consolidar el aprendizaje” (SM, p.5).

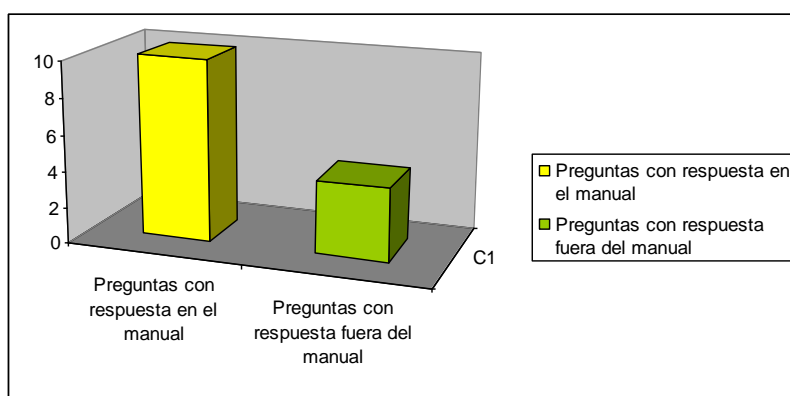


Figura 125. Modelos de actividades sobre ilustrados en SM. Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas que no encuentran respuesta en el manual no se hallan orientadas a plantear la posibilidad de un discurso alternativo al ofrecido.

8.5.4.3. Valores proyectados en el plano textual

Los valores que proyecta el plano textual pueden agruparse en torno a dos ejes: por un lado, ‘racionalidad’, ‘intelectualidad’ y ‘cultura’, y por otro, ‘progreso’, ‘evolución’ y ‘desarrollo’.

Al desgranar el discurso en unidades más pequeñas, hemos encontrado que en la mayoría de ellas están presentes todos estos valores referidos. Uno de los ejemplos más significativos puede encontrarse en el cuadro 'En síntesis', que resume los principales contenidos abordados en la unidad. Otro caso correspondería al epígrafe sobre la Ilustración en Andalucía.

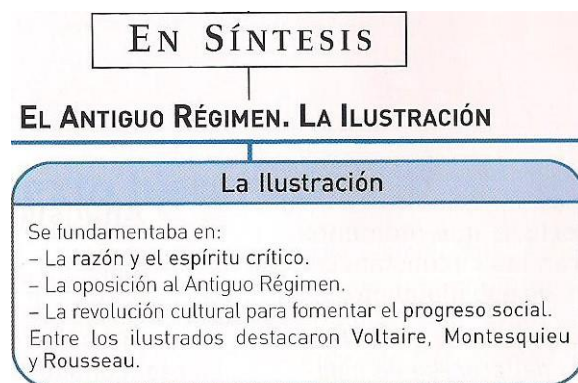


Figura 126. Resumen de las ideas principales sobre ilustrados en SM. Fuente: SM, p.24.

6.2. LA ILUSTRACIÓN EN ANDALUCÍA

Andalucía también experimentó la difusión de las nuevas corrientes culturales y reformistas impulsadas por la dinastía de los Borbones. Entre las iniciativas principales destaca la fundación de las **Nuevas Poblaciones** por Pablo de Olavide, con el fin de repoblar la ruta entre Sevilla y Madrid y fomentar la agricultura.

Otras iniciativas fueron el fomento de las ciencias experimentales y prácticas, la fundación de **tertulias y academias**, como la Real Sociedad de Medicina de Sevilla en 1700, que sirvieron para difundir las nuevas corrientes científicas.

Especial interés tuvo la creación de **sociedades económicas de amigos del país**, que al igual que en el resto de España, fueron importantes focos difusores de las ideas ilustradas. Estas sociedades fundaron escuelas de primeras letras, experimentaron con nuevos cultivos y crearon talleres que incorporaban las novedades técnicas del momento.

Figura 127. La Ilustración en Andalucía. Ejemplo de texto donde se concentran la mayoría de valores identificados. Fuente: SM, p. 20.

De manera más específica, podemos ejemplificar el primer eje ('racionalidad', 'intelectualidad', 'cultura') con párrafos como el que sigue:

Ejemplo 1. El pensamiento ilustrado se basaba en dos pilares:

- La **razón**, como instrumento que dirige todo **conocimiento** y facilita la **comprensión científica** del universo.
- El **espíritu crítico**, que se desarrolla mediante el **ejercicio** de la **razón**, y que permite **poner en tela de juicio** lo que no se corresponda con el **entendimiento razonado y razonable**. (SM, p.10)

Sobre el segundo eje ('progreso', 'evolución', 'desarrollo') encontramos apoyaturas empíricas en el texto que inaugura la unidad y en uno de los primeros ejercicios que se plantean al alumno:

Ejemplo 1. El siglo XVIII estuvo marcado por la lucha entre los defensores del orden tradicional, imperante desde la Edad Media, y los ilustrados, partidarios de **reformular** la **sociedad** según los principios de la razón. (SM, p. 9)

Ejemplo 2. ¿Qué **ideas** de la Ilustración podían resultar más "**revolucionarias**" en el siglo XVIII? (SM, p.9)

8.5.4.4. Valores proyectados en el plano paratextual

En cuanto al plano paratextual, debemos afirmar que se han contabilizado nueve elementos que acompañan al texto sobre los ilustrados. De ellos, ocho corresponden a imágenes y uno representa un mapa de la Europa de las Luces. Todos ellos, a excepción del mapa (que ocupa más de media página) son imágenes de pequeño tamaño.

En todos los casos, los valores que se han identificado se hallan vinculados al plano de 'racionalidad', 'intelectualidad' y 'cultura'. Sirvan de ejemplo:



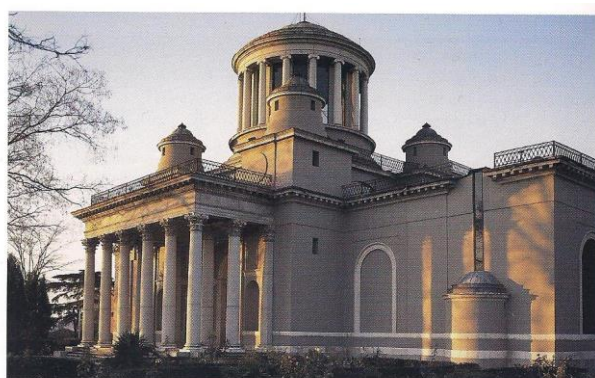
Voltaire leyendo para Federico el Grande de Rusia, grabado del siglo xviii.

Figura 128. Grabado sobre Voltaire. Fuente: SM, p.11.



Diosa Razón.

Figura 129. Diosa razón. Fuente: SM, p.23.



El Observatorio Astronómico de Madrid, de Juan de Villanueva, es una obra característica de la Ilustración, tanto por su estilo neoclásico como por su función: el estudio científico.

Figura 130. Observatorio Astronómico de Madrid como obra característica de la Ilustración. Fuente: SM, p.18.

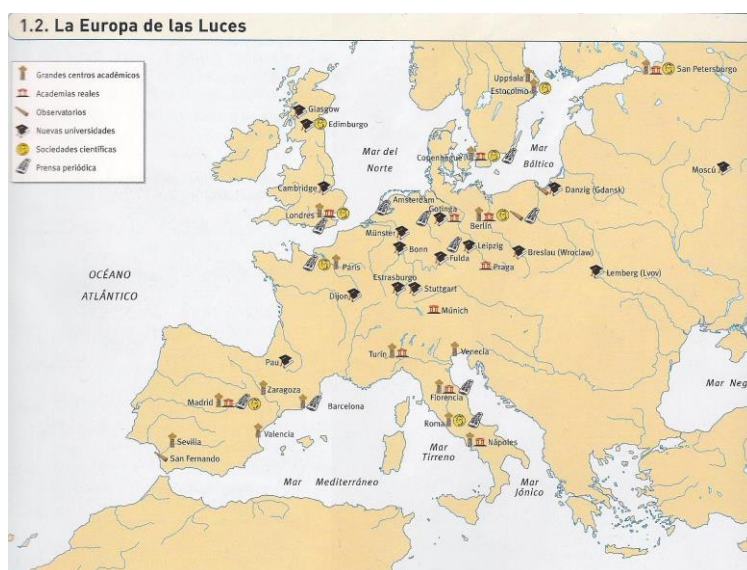


Figura 131. Mapa de la Europa de las Luces. Fuente: SM, p.292.

Cabe señalar que este manual incluye también, en línea con el resto, la imagen de los intelectuales en el salón de Madame Geoffrin. En esta ocasión, la pintura se expone en tamaño menor que el resto y se sitúa en margen inferior de página par.

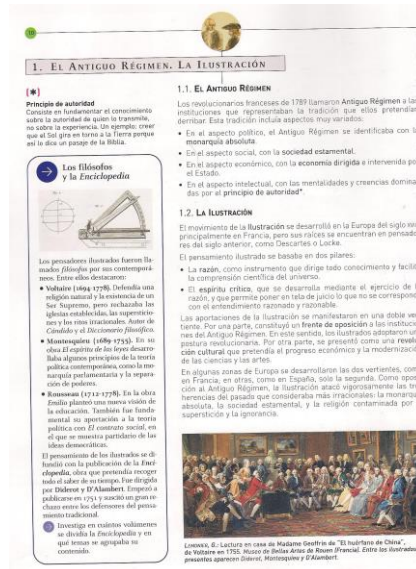


Figura 132. Ubicación de la imagen de Lemonnier en SM. Fuente: SM,p, 10.

8.5.4.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

En los textos analizados se han hallado valores eurocéntricos, nacionalistas y regionalistas.

El primer caso es el más predominante. En diez páginas se abordan los principales conceptos vinculados al grupo de ilustrados, con todos los valores puestos en alza por este colectivo. Los valores y el origen del surgimiento de los mismos ponen de manifiesto el valor eurocentrista. El mapa de la página 292 (figura 131) consolida esta idea. El uso de este elemento paratextual resulta muy significativo pues contribuye a una asociación más sólida entre los conceptos y el territorio (en este caso, Europa).

Por otro lado, el nacionalismo se vincula a las tres páginas que desarrollan las consecuencias de la Ilustración en España. No se trata de manera específica en ningún otro país europeo.

El regionalismo queda ensalzado en las páginas 20-21 al abordarse la huella de los ilustrados en Andalucía de manera específica. Se destacan iniciativas vinculadas a valores positivos y ensalzados en el manual (véase *figura 127*).

8.5.4.6. Conclusiones parciales

El grupo de ilustrados es abordado en el manual SM en el 4.95% de las páginas. Se utilizan 9 imágenes y 14 preguntas dirigidas al alumno sobre el tema, de las que el 71.42% encuentran su respuesta en el manual.

Los ilustrados guían la unidad 1, que se llama además *El siglo de las luces*. El protagonismo concedido al grupo es relevante, como muestra la coincidencia con la *macroestructura semántica*.

En cuanto a *esquemas discursivos*, podemos afirmar que, además de en el texto principal, el grupo de pensadores es resaltado en cuadros y textos secundarios o afluentes, hecho que contribuye a aumentar su protagonismo.

Los valores más destacados tanto en el plano textual como paratextual son: 'intelectualidad', 'racionalismo', 'cultura', 'progreso', 'evolución' y 'desarrollo'. Se hace especial hincapié en destacar el valor de la razón asociado a este movimiento, como muestra el plano semántico analizado tanto en texto como paratexto.

Por último, también hemos identificado los valores 'eurocentristas', 'nacionalistas' y 'regionalistas' en el manual. Destacamos la inclusión del elemento paratextual del mapa de 'la Europa de las luces' para consolidar la asociación conceptos-territorio.

En definitiva, el discurso presentado es similar al del resto de los manuales, no se fomenta una discusión sobre el valor de este grupo de pensadores, que se presenta como base de la sociedad contemporánea. Por tanto, se refuerzan los pilares del sistema actual.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES ESPECÍFICOS SM
Progreso Evolución Desarrollo	<p>Ejemplo 1. El siglo XVIII estuvo marcado por la lucha entre los defensores del orden tradicional, imperante desde la Edad Media, y los ilustrados, partidarios de reformar la sociedad según los principios de la razón (p. 9).</p> <p>Ejemplo 2. ¿Qué ideas de la Ilustración podían resultar más “revolucionarias” en el siglo XVIII? (p.9).</p> <p>Ejemplo 3. Las aportaciones de la Ilustración se manifestaron en una doble vertiente. Por una parte, constituyó un frente de oposición a las instituciones del Antiguo Régimen. En este sentido, los ilustrados adoptaron una postura revolucionaria (p.10).</p> <p>Ejemplo 4. Por otra parte, se presentó como una revolución cultural que pretendía el progreso económico y la modernización de las ciencias y las artes (p.10).</p> <p>Ejemplo 5. Como oposición al Antiguo Régimen la Ilustración atacó vigorosamente las tres herencias del pasado que consideraba más irracionales: la monarquía absoluta, la sociedad estamental, y la religión contaminada por la superstición y la ignorancia (p.10).</p> <p>Ejemplo 6. Pero en el aspecto cultural, la Ilustración presentaba propuestas muy interesantes de fomento económico y de promoción de las ciencias y las artes que podían conducir a un aumento de la riqueza y prosperidad de sus reinos (p.11).</p> <p>Ejemplo 7. Estos monarcas son conocidos como déspotas ilustrados: déspotas, porque siguieron gobernando con el más férreo absolutismo, e ilustrados, porque demostraron un gran interés por la modernización económica y cultural de sus Estados (p. 11).</p> <p>Ejemplo 8. Entre los ilustrados españoles más influyentes destacan: -El padre Feijoo, cuya obra <i>Teatro crítico universal</i> contribuyó de forma importante a la difusión del pensamiento ilustrado. - Olavide, Campomanes y Jovellanos, que no solo desarrollaron una importante labor teórica, sino que participaron en política intentando llevar a la práctica sus ideas para modernizar el país (p.18).</p> <p>Ejemplo 9. El pensamiento ilustrado se extendió con la fundación de instituciones como las reales sociedades de amigos del país, que fomentaban la mejora de la agricultura, el comercio y la industria, o las reales academias, que organizaban y difundían el saber, como la Real Academia de la Lengua, la de Historia o la de Bellas Artes (p.18).</p> <p>Ejemplo 10. Andalucía también experimentó la difusión de las nuevas corrientes culturales y reformistas impulsadas por la dinastía de los Borbones. Entre las iniciativas principales destaca la fundación de las Nuevas Poblaciones por Pablo de Olavide, con el fin de repoblar la ruta entre Sevilla y Madrid y fomentar la agricultura (p.20).</p> <p>Ejemplo 11. Otras iniciativas fueron el fomento de las ciencias experimentales y prácticas, la fundación de tertulias y academias, como la Real Sociedad de Medicina de Sevilla en 1700, que sirvieron para difundir las nuevas corrientes científicas (p.20).</p> <p>Ejemplo 12. Especial interés tuvo la creación de sociedades económicas de amigos del país, que al igual que en el resto de España, fueron importantes focos difusores de las ideas ilustradas. Estas sociedades fundaron escuelas de primeras letras, experimentaron con nuevos cultivos y crearon talleres que incorporaban las novedades técnicas del momento (p.20).</p>

<p>Racionalidad Intelectualidad Cultura</p>	<p>Ejemplo 1. El pensamiento ilustrado se basaba en dos pilares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La razón, como instrumento que dirige todo conocimiento y facilita la comprensión científica del universo. - El espíritu crítico, que se desarrolla mediante el ejercicio de la razón, y que permite poner en tela de juicio lo que no se corresponda con el entendimiento razonado y razonable (p.10). <p>Ejemplo 2. Por otra parte, se presentó como una revolución cultural que pretendía el progreso económico y la modernización de las ciencias y las artes (p.10).</p> <p>Ejemplo 3. Recuadro <i>Los filósofos y la Enciclopedia</i> (p.10) (véase figura 124).</p> <p>Ejemplo 4. Recuadro <i>La Ilustración, contra la superstición y la ignorancia</i> (p.11) (véase figura 124).</p> <p>Ejemplo 5. Estos monarcas son conocidos como déspotas ilustrados: déspotas, porque siguieron gobernando con el más férreo absolutismo, e ilustrados, porque demostraron un gran interés por la modernización económica y cultural de sus Estados (p. 11).</p> <p>Ejemplo 6. De acuerdo con las ideas ilustradas, el Neoclasicismo fue un estilo académico y didáctico que pretendía elaborar reglas universales y transmitir valores y normas. Los artistas debían atenerse a las instrucciones elaboradas por los tratadistas teóricos y por las academias (p.14).</p> <p>Ejemplo 7. La diferencia más significativa de la Ilustración española respecto a la francesa es que la española careció de la vertiente revolucionaria y de oposición política que caracterizó a la francesa. Sin embargo, sí difundió las ideas ilustradas a través del fomento de la economía, la cultura y la educación (p.18).</p> <p>Ejemplo 8. Entre los ilustrados españoles más influyentes destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El padre Feijoo, cuya obra <i>Teatro crítico universal</i> contribuyó de forma importante a la difusión del pensamiento ilustrado. - Olavide, Campomanes y Jovellanos, que no solo desarrollaron una importante labor teórica, sino que participaron en política intentando llevar a la práctica sus ideas para modernizar el país. (p.18). <p>Ejemplo 9. El pensamiento ilustrado se extendió con la fundación de instituciones como las reales sociedades de amigos del país, que fomentaban la mejora de la agricultura, el comercio y la industria, o las reales academias, que organizaban y difundían el saber, como la Real Academia de la Lengua, la de Historia o la de Bellas Artes (p.18).</p> <p>Ejemplo 10. Andalucía también experimentó la difusión de las nuevas corrientes culturales y reformistas impulsadas por la dinastía de los Borbones. Entre las iniciativas principales destaca la fundación de las Nuevas Poblaciones por Pablo de Olavide, con el fin de repoblar la ruta entre Sevilla y Madrid y fomentar la agricultura (p.20).</p> <p>Ejemplo 11. Otras iniciativas fueron el fomento de las ciencias experimentales y prácticas, la fundación de tertulias y academias, como la Real Sociedad de Medicina de Sevilla en 1700, que sirvieron para difundir las nuevas corrientes científicas (p.20).</p> <p>Ejemplo 12. Propuesta de trabajo sobre el texto del padre Feijoo acerca de las universidades españolas (p.23).</p> <p>Ejemplo 13. Cuadro resumen de la Ilustración (p. 24).</p>
-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 133. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en el plano textual en manual SM. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS SM
Racionalidad Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Pensadores debatiendo (p. 9).</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Los filósofos y la Enciclopedia (p. 10).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Lectura en casa de Madame Geoffrin de “El huérfano de China”, de Voltaire en 1755 (p.10).</p> <p>Ejemplo 4. Imagen. Voltaire leyendo para Federico el Grande de Rusia, grabado del siglo XVIII (p.11).</p> <p>Ejemplo 5. Imagen. Los partidarios de las nuevas ideas denunciaban, con caricaturas como esta, la opresión que los grupos privilegiados ejercían sobre el pueblo (p.12).</p> <p>Ejemplo 6. Imagen. Villanueva, J. De: Gabinete de Historia Natural, actual Museo del Prado. Juan de Villanueva fue uno de los principales arquitectos del Neoclasicismo en España (p.14).</p> <p>Ejemplo 7. Imagen. El Observatorio Astronómico de Madrid, de Juan de Villanueva, es una obra característica de la Ilustración, tanto por su estilo neoclásico como por su función: el estudio científico (p.18).</p> <p>Ejemplo 8. Imagen. Diosa Razón (p.23).</p> <p>Ejemplo 9. Imagen. Mapa la Europa de las Luces (p.292).</p>

Figura 134. Cuadro de valores sobre ilustrados identificados en plano paratextual en manual SM. Fuente: Elaboración propia.

VALORES DE LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS EN PLANO TEXTUAL Y PARATEXTUAL
Eurocentrismo	Europa es protagonista en diez páginas.
Nacionalismo	España es protagonista en tres páginas.
Regionalismo	Andalucía es protagonista en dos páginas (pp.20-21).

Figura 135. Cuadro de valores de la hipótesis identificados en SM sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.

8.5.5. Los ilustrados en el manual Santillana

8.5.5.1. Macroestructura semántica, esquemas discursivos y sentido general del texto

El grupo de ilustrados forma parte de 11¹⁰⁴ de las 351 páginas del manual de Santillana (3.13% del total). Alcanza un mayor protagonismo en las páginas 16, 17, 21 y 24, aunque cabe también señalar que el texto de portada, que lleva por título *El siglo XVIII: el Antiguo Régimen*, dedica una gran parte del discurso a este movimiento.

Los contenidos se exponen desde lo general a lo particular, partiendo de los principios y aplicaciones a nivel europeo, español y andaluz. Se presenta la información sobre los ilustrados en contraposición al Antiguo Régimen, atribuyendo a los primeros una serie de valores considerados positivos. El mérito se concede en el discurso de manera grupal.

El grupo de ilustrados es abordado en el temario principal pero también en algunos documentos complementarios, así como en los recuadros enfatizados de color violeta, que bajo el título *Ideas clave*, buscan el refuerzo de los contenidos expuestos. Sirva como ejemplo *la figura 136*.

IDEAS CLAVE		
Conceptos nuevos. Define <i>Ilustración</i> , <i>despotismo ilustrado</i> y <i>fisiocracia</i> .		
Los objetivos. ¿Cómo buscaban cambiar la sociedad los ilustrados?		
Las diferencias. Explica las principales diferencias entre absolutismo e Ilustración.		
	Teoría absolutista	Teoría ilustrada
Política		
Religión		
Sociedad		
Otras diferencias que consideres		
La influencia. ¿Por qué, a pesar de estas diferencias, los ilustrados influyeron en los monarcas absolutos?		

Figura 136. Refuerzo de contenido.

Fuente: Santillana, p.17.

¹⁰⁴ Las páginas son: 8, 9, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26

8.5.5.2. Modelo de actividades, ¿refuerzo de contenido o discurso alternativo?

Por otro lado, los ilustrados forman parte también de las actividades propuestas para el alumno. Se han contabilizado 21 preguntas específicas, 20 de refuerzo y una con apariencia de buscar la reflexión por parte del estudiante pero que, sin embargo, se encarga de subrayar de igual forma el contenido. De este último tipo, podemos citar el ejercicio 11 de la página 25.

En él se presenta al alumno un documento sobre la elección de los cargos públicos que pertenece al Fuero de Población de Andalucía y Sierra Morena, de 1767. Se le pregunta si cree que la forma de elección tiene relación con las ideas ilustradas. Debe razonar su respuesta. Consideramos que este tipo de ejercicio ahonda en la presentación de los ilustrados como grupo que busca promover los valores de justicia, igualdad y progreso. Será el propio estudiante el que vaya estableciendo las conexiones de las ideas de esta élite intelectual con las aplicaciones en los distintos planos sociales. No deja de ser un refuerzo del propio contenido expuesto pero se presenta en un formato que parece alimentar el espíritu crítico.

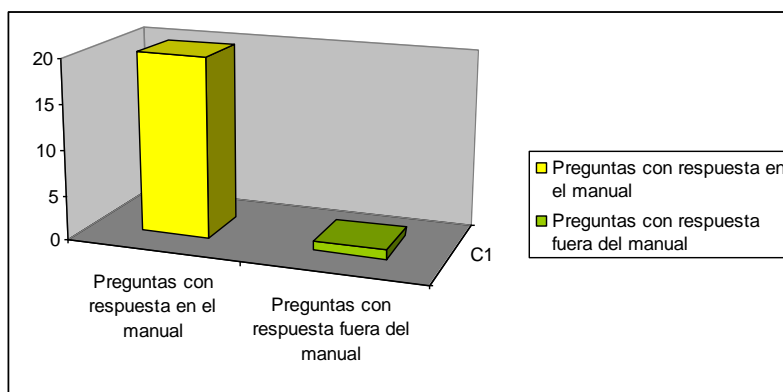


Figura 137. Modelos de actividades ilustrados Santillana. Fuente: Elaboración propia.

8.5.5.3. Valores proyectados en el plano textual

En cuanto a la proyección de valores en el texto, hemos identificado los siguientes: 'trascendencia', 'significancia', 'progreso', 'evolución', 'desarrollo', 'racionalidad', 'intelectualidad', 'cultura', 'trabajo', 'esfuerzo', 'libertad', 'autonomía', 'independencia', 'igualdad', 'fraternidad', 'solidaridad', 'justicia' y 'tolerancia'.

Presentamos el texto incluido en portada porque entendemos que a excepción de 'tolerancia' condensa todos estos valores.



Figura 138. Texto de portada ilustrados. Fuente: Santillana, p.8.

Por otro lado, destacamos también otro texto, en este caso del interior de la unidad, que proyecta también diversos valores. En los dos primeros párrafos, por ejemplo, se alude de manera muy directa a 'racionalismo', 'cultura' e 'intelectualidad'; en el tercero, se proyectan 'libertad', 'autonomía' e 'independencia'; el cuarto vincula al movimiento con la 'tolerancia'; y el último hace referencia al valor transformador de los ilustrados, conectando, por tanto, con 'progreso', 'evolución' y 'desarrollo'.

La Ilustración, un cambio de mentalidad

La **Ilustración** fue un movimiento intelectual que se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII. Los pensadores ilustrados partían de tres principios:

- Para ellos era posible analizar la sociedad aplicando la **razón**. Los sistemas de gobierno debían regirse por lo que era más razonable y adecuado, y no por el mero mantenimiento de la tradición. La aplicación de la razón llevaría al **progreso** continuo de la humanidad.
- El ser humano era el centro de sus teorías. Defendían que las personas tienen unos **derechos naturales**, que el poder no puede suprimir, por ejemplo la libertad individual y la propiedad (**doc. 14**).
- Afirmaban que la **tolerancia** debía ser la base de la convivencia humana.

La Ilustración fue una corriente reformista, que criticó duramente la sociedad de su tiempo y que se proponía transformarla.

Figura 139. Ejemplo de texto con valores sobre ilustrados.

Fuente: Santillana, p.16.

8.5.5.4. Valores proyectados en el plano paratextual

Por otro lado, del marco paratextual debemos destacar que este manual utiliza menos imágenes que el resto. En total, se han contabilizado tres. La primera, que se presenta en mayor tamaño que las otras dos, corresponde a la lectura en casa de Madame Geoffrin. En esta ocasión, el libro utiliza una imagen de tamaño grande y la ubica en el margen superior de página par (Santillana, p.16). Se trata del espacio en que se abordan de manera más específica las ideas de los ilustrados. Como puede observarse en la *figura 140*, se destacan algunos nombres sobre otros (Rousseau, Voltaire, D'Alembert, Diderot y Turgot).

Los valores proyectados, como ya se ha comentado en el análisis de otros manuales, se encuentran en el eje del 'racionalismo', 'intelectualidad' y 'cultura'. Lo mismo ocurre con el retrato de Pablo Olavide, en el margen superior de página impar y en tamaño medio. Su figura queda vinculada a estos valores referidos gracias al apoyo textual.

La otra imagen que se incluye se presenta en pequeño tamaño y hace referencia a algunas de las consecuencias de la aplicación de ideas ilustradas en Andalucía. Es un sello de la Sociedad Económica de Amigos del País del Reino de Jaén y puede vincularse a los valores ‘desarrollo’ ‘progreso’ y ‘evolución’



Figura 140. Imagen de Lemonnier en Santillana. Fuente: Santillana, p.16.



Figura 141. Retrato de Olavide.
Fuente: Santillana, p.21.



Figura 142. Sello de la Sociedad Económica de Amigos del País. Fuente: Santillana, p.24

8.5.5.5. Valores de la hipótesis: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo

El eurocentrismo queda patente en cuanto a la elección del tema y espacio concedido (ocho páginas sobre el grupo de ilustrados con carácter genérico). Se aborda un movimiento que surge y se extiende en Europa y que aporta una serie de valores que constituyen la base de la cultura 'europea'. En la página 8 con la frase "Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII (...)", se marca de manera implícita la primera persona del plural: nosotros.

El nacionalismo se halla presente porque se explica en una página (p. 21) la situación específica del grupo de ilustrados españoles y su labor en el país.

El regionalismo, por otra parte, también está presente, ya que el libro se centra en el caso andaluz en dos de sus páginas (pp. 24-25). Además, utiliza el adjetivo posesivo 'nuestra', marcando un punto de vista regional en el discurso:

Pretendían mejorar la situación del campo andaluz, que seguía inmerso en las estructuras del Antiguo Régimen, y fomentar la industria en **nuestra** región. (Santillana, p.24)

También en esta línea de poner en alza los valores andaluces, sirve como ejemplo el párrafo en que se especifica el origen de autores reconocidos y de instituciones prestigiosas:

Entre los ilustrados destacan el **gaditano** José Cadalso, uno de los personajes más importantes de la literatura española del siglo XVIII; Pablo de Olavide, que se enfrentó a las reticencias de la aristocracia y el clero sevillanos para llevar a cabo las reformas ilustradas; el poeta y sacerdote Manuel María de Arjona, que impulsó la creación de la **Real Academia de Córdoba**; el **sevillano** Alberto Lista, que ejerció altos cargos relacionados con la educación en su ciudad natal y en Madrid, y José María Blanco White, poeta y miembro destacado de la **Academia de Letras de Sevilla**. (Santillana, p.24)

8.5.5.6. Conclusiones parciales

El manual Santillana aborda el tema de los ilustrados en el 3.13% de las páginas, que se sitúan en el tema 1. Este grupo guía el texto principal aunque cabe señalar que el libro concede también espacios complementarios para profundizar en esta temática, entre ellos, el de actividades.

Se han contabilizado 21 preguntas sobre los pensadores de la Ilustración. El 100% de las mismas busca el refuerzo de contenido de lo explicado en el manual, a pesar de que una cuestión aparenta contribuir a la reflexión del alumnado.

El sentido general del discurso destaca la labor de los ilustrados y presenta a la sociedad andaluza-española-europea como 'heredera' de este pensamiento. En la exposición del contenido se utiliza la confrontación con el modelo del Antiguo Régimen, hecho que confiere aún más valor a este grupo. Se contrapone un campo semántico asociado a la oscuridad, al retraso y al control con un ámbito vinculado a la luz, el progreso y la libertad.

Se identifican en el texto los siguientes valores: 'trascendencia', 'significancia', 'progreso', 'evolución', 'desarrollo', 'racionalidad', 'intelectualidad', 'cultura', 'trabajo', 'esfuerzo', 'libertad', 'autonomía', 'independencia', 'igualdad', 'fraternidad', 'solidaridad', 'justicia' y 'tolerancia'.

Santillana es, junto a Vicens Vives, el manual que menos imágenes utiliza para ilustrar el tema (tres). De ellas se desprenden los valores de 'intelectualidad', 'racionalidad', 'cultura', 'desarrollo', 'progreso' y 'evolución'.

Por último, podemos afirmar que se han hallado los valores contemplados en la hipótesis de la investigación: eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo. Este último, se hace especialmente visible en comparación con otros manuales pues se le dedica más espacio al caso andaluz, se utiliza el adjetivo posesivo 'nuestra' para explicar la situación en Andalucía y se detalla la procedencia andaluza de personajes ilustres y de instituciones reconocidas en el siglo XVIII.

VALORES	EJEMPLOS TEXTUALES EN EL MANUAL SANTILLANA
Trascendencia Significación	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p>
Progreso Evolución Desarrollo	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p> <p>Ejemplo 3. La Ilustración fue un movimiento intelectual que se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII. Los pensadores ilustrados partían de tres principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ellos era posible analizar la sociedad aplicando la razón. Los sistemas de gobierno debían regirse por lo que era más razonable y adecuado, y no por el mero mantenimiento de la tradición. La aplicación de la razón llevaría al progreso continuo de la humanidad. - El ser humano era el centro de sus teorías. Defendían que las personas tienen unos derechos naturales, que el poder no puede suprimir, por ejemplo la libertad individual y la propiedad. - Afirmaban que la tolerancia debía ser la base de la convivencia humana (p.16). <p>Ejemplo 4. La Ilustración fue una corriente reformista, que criticó duramente la sociedad de su tiempo y que se proponía transformarla (p.16).</p> <p>Ejemplo 5. Los ilustrados se opusieron a la sociedad estamental. Pensaban que era un sistema basado en la tradición, en el que lo más importante era la posición de la familia ("la cuna"). Frente a esto, defendían un sistema de igualdad social y legal, en el que el progreso social estuviera abierto a todos los individuos y respondiera a las capacidades de las personas, no a los privilegios económicos o familiares (p.16).</p> <p>Ejemplo 6. Influidos por la Ilustración, los reyes del siglo XVIII realizaron reformas en sus reinos para mejorar la vida de la población. Por ello, los monarcas del siglo XVIII extendieron la educación, reformaron el trazado de las ciudades, mejoraron el abastecimiento de agua y alimentos, renovaron la red de caminos y puertos... (p. 17).</p> <p>Ejemplo 7. Carlos III (1759-1788) fue el máximo exponente del despotismo ilustrado en España. Intentó introducir reformas que él ya había experimentado durante su etapa de rey en Nápoles y, para eso, trajo ministros italianos, como Esquilache o Grimaldi, que quisieron modernizar el país (p.21).</p> <p>Ejemplo 8. Parecía ser el turno de los ilustrados españoles. Carlos III llevó al poder a Campomanes, Floridablanca, Olavide y Jovellanos. Estos propusieron las siguientes reformas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trataron de establecer en España la fisiocracia, con intentos de reformas en la agricultura y en otros sectores de la economía. - Reformaron la educación, que estaba en manos del clero. Pretendían generalizar la educación a todos los sectores de la sociedad y combatir a la Inquisición, que, para ellos, era una barrera para el progreso. - Difundieron las ideas de la Ilustración, para lo que se impulsó la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País.

	<ul style="list-style-type: none"> - Intentaron acabar con los privilegios de la nobleza y el clero. Así, el rey impuso su autoridad sobre la Iglesia y se llegó a actuar contra algunas órdenes, como los jesuitas, que fueron expulsados de España. - Se declararon honestas todas las profesiones, a fin de convertir el trabajo en una virtud social (p.21). <p>Ejemplo 9. En la difusión de estas ideas entre el resto de la población tuvieron una gran importancia las Sociedades Económicas de Amigos del País. Estas centraron su ámbito de acción en la economía y la educación. Gracias al patrocinio de las Sociedades se realizaron investigaciones científicas y surgieron escuelas que ayudaron a la formación de la juventud. Pretendían mejorar la situación del campo andaluz, que seguía inmerso en las estructuras del Antiguo Régimen, y fomentar la industria en nuestra región (p.24).</p>
Racionalidad Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p> <p>Ejemplo 3. ¿Sabes qué fue la Enciclopedia y por qué consideramos que su aparición fue muy importante? (p.9).</p> <p>Ejemplo 4. En el siglo XVIII se desarrolló un movimiento intelectual, la Ilustración, que realizó una profunda crítica del Antiguo Régimen. Los reyes aplicaron algunas de las ideas ilustradas, lo que dio origen al despotismo ilustrado (p.16).</p> <p>Ejemplo 5. La Ilustración fue un movimiento intelectual que se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII. Los pensadores ilustrados partían de tres principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ellos era posible analizar la sociedad aplicando la razón. Los sistemas de gobierno debían regirse por lo que era más razonable y adecuado, y no por el mero mantenimiento de la tradición. La aplicación de la razón llevaría al progreso continuo de la humanidad. - El ser humano era el centro de sus teorías. Defendían que las personas tienen unos derechos naturales, que el poder no puede suprimir, por ejemplo la libertad individual y la propiedad. - Afirmaban que la tolerancia debía ser la base de la convivencia humana (p.16). <p>Ejemplo 6. Las ideas ilustradas se difundieron por Europa en gran medida gracias a la publicación en Francia de la Enciclopedia, dirigida por Diderot y d'Alembert. Esta obra intentaba recoger todo el saber de su tiempo, pero bajo la “luz” de la razón. Por eso, muchos artículos criticaban tradiciones y creencias que la razón demostraba que eran falsas o injustas, lo que le supuso no pocas críticas de los privilegiados. Participaron en la obra autores como Rousseau, Quesnay y Voltaire (p.16).</p> <p>Ejemplo 7. Los salones ilustrados del siglo XVIII eran los lugares de reunión de los intelectuales para discutir de cultura y política, o para realizar lecturas de piezas teatrales y filosóficas (p.16).</p> <p>Ejemplo 8. Parecía ser el turno de los ilustrados españoles. Carlos III llevó al poder a Campomanes, Floridablanca, Olavide y Jovellanos. Estos propusieron las siguientes reformas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trataron de establecer en España la fisiocracia, con intentos de reformas en la agricultura y en otros sectores de la economía. - Reformaron la educación, que estaba en manos del clero. Pretendían generalizar la educación a todos los sectores de la sociedad y combatir a la Inquisición, que, para ellos, era una barrera para el progreso. - Difundieron las ideas de la Ilustración, para lo que se impulsó la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País. - Intentaron acabar con los privilegios de la nobleza y el clero. Así, el rey impuso su autoridad sobre la Iglesia y se llegó a actuar contra algunas órdenes, como los jesuitas, que fueron expulsados de España. - Se declararon honestas todas las profesiones, a fin de convertir el trabajo en una virtud social (p.21). <p>Ejemplo 9. La Ilustración en Andalucía comenzó a florecer en la primera mitad del siglo XVIII con la fundación de academias y tertulias en ciudades como Granada,</p>

	<p>Sevilla, Osuna o Baeza, donde, además, se encontraban los principales centros universitarios. Las academias y tertulias estuvieron reservadas a las personas pertenecientes a la clase alta, que eran las que tenían la formación suficiente para participar en ellas. En estos lugares se leían y comentaban libros franceses que recogían las ideas ilustradas (p.24).</p> <p>Ejemplo 10. Entre los ilustrados destacan el gaditano José Cadalso, uno de los personajes más importantes de la literatura española del siglo XVIII; Pablo de Olavide, que se enfrentó a las reticencias de la aristocracia y el clero sevillanos para llevar a cabo las reformas ilustradas; el poeta y sacerdote Manuel María de Arjona, que impulsó la creación de la Real Academia de Córdoba; el sevillano Alberto Lista, que ejerció altos cargos relacionados con la educación en su ciudad natal y en Madrid, y José María Blanco White, poeta y miembro destacado de la Academia de Letras de Sevilla (p.24).</p>
Trabajo Esfuerzo	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p> <p>Ejemplo 3. Parecía ser el turno de los ilustrados españoles. Carlos III llevó al poder a Campomanes, Floridablanca, Olavide y Jovellanos. Estos propusieron las siguientes reformas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trataron de establecer en España la fisiocracia, con intentos de reformas en la agricultura y en otros sectores de la economía. - Reformaron la educación, que estaba en manos del clero. Pretendían generalizar la educación a todos los sectores de la sociedad y combatir a la Inquisición, que, para ellos, era una barrera para el progreso. - Difundieron las ideas de la Ilustración, para lo que se impulsó la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País. - Intentaron acabar con los privilegios de la nobleza y el clero. Así, el rey impuso su autoridad sobre la Iglesia y se llegó a actuar contra algunas órdenes, como los jesuitas, que fueron expulsados de España. - Se declararon honestas todas las profesiones, a fin de convertir el trabajo en una virtud social (p.21).
Libertad Autonomía Independencia	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p> <p>Ejemplo 3. La Ilustración fue un movimiento intelectual que se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII. Los pensadores ilustrados partían de tres principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ellos era posible analizar la sociedad aplicando la razón. Los sistemas de gobierno debían regirse por lo que era más razonable y adecuado, y no por el mero mantenimiento de la tradición. La aplicación de la razón llevaría al progreso continuo de la humanidad. - El ser humano era el centro de sus teorías. Defendían que las personas tienen unos derechos naturales, que el poder no puede suprimir, por ejemplo la libertad individual y la propiedad. - Afirmaban que la tolerancia debía ser la base de la convivencia humana (p.16). <p>Ejemplo 4. Los derechos humanos. Si se busca en qué consiste el bien más preciado de todos, que ha de ser objeto de toda legislación, se encontrará que todo se reduce a dos cuestiones principales: la libertad y la igualdad, sin la cual la libertad no puede existir. Renunciar a la libertad es renunciar a ser hombre, a los derechos y a los deberes de la humanidad.</p> <p>La verdadera igualdad no reside en el hecho de que la riqueza sea absolutamente la misma para todos, sino que ningún ciudadano sea tan rico como para poder comprar a otro y que no sea tan pobre como para verse forzado a venderse. Esta igualdad, se dice no puede existir en la práctica. Pero si el abuso es inevitable, ¿quiere eso decir que hemos de renunciar forzosamente a regularlo? Como, precisamente, la fuerza de las cosas tiende siempre a destruir la igualdad, hay que hacer que la fuerza de la legislación tienda siempre a mantenerla. J.J. Rousseau, <i>El contrato social</i>, 1762 (p.17).</p>

Igualdad	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p> <p>Ejemplo 3. Los ilustrados se opusieron a la sociedad estamental. Pensaban que era un sistema basado en la tradición, en el que lo más importante era la posición de la familia ("la cuna"). Frente a esto, defendían un sistema de igualdad social y legal, en el que el progreso social estuviera abierto a todos los individuos y respondiera a las capacidades de las personas, no a los privilegios económicos o familiares (p.16).</p> <p>Ejemplo 4. Los derechos humanos. Si se busca en qué consiste el bien máspreciado de todos, que ha de ser objeto de toda legislación, se encontrará que todo se reduce a dos cuestiones principales: la libertad y la igualdad, sin la cual la libertad no puede existir. Renunciar a la libertad es renunciar a ser hombre, a los derechos y a los deberes de la humanidad. La verdadera igualdad no reside en el hecho de que la riqueza sea absolutamente la misma para todos, sino que ningún ciudadano sea tan rico como para poder comprar a otro y que no sea tan pobre como para verse forzado a venderse. Esta igualdad, se dice no puede existir en la práctica. Pero si el abuso es inevitable, ¿quiere eso decir que hemos de renunciar forzosamente a regularlo? Como, precisamente, la fuerza de las cosas tiende siempre a destruir la igualdad, hay que hacer que la fuerza de la legislación tienda siempre a mantenerla. J.J. Rousseau, <i>El contrato social</i>, 1762 (p.17).</p>
Fraternidad Solidaridad	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Muchos conceptos políticos que hoy en día hacen funcionar nuestra sociedad, como la democracia, el sufragio universal o la división de poderes, son resultado de sus trabajos y planteamientos (p. 8).</p>
Justicia	<p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII, quienes se rebelaron contra la desigualdad y la injusticia de la sociedad de su tiempo, intentando crear una sociedad más justa (p.8).</p> <p>Ejemplo 2. Las ideas ilustradas se difundieron por Europa en gran medida gracias a la publicación en Francia de la <i>Enciclopedia</i>, dirigida por Diderot y d'Alembert. Esta obra intentaba recoger todo el saber de su tiempo, pero bajo la "luz" de la razón. Por eso, muchos artículos criticaban tradiciones y creencias que la razón demostraba que eran falsas o injustas, lo que le supuso no pocas críticas de los privilegiados. Participaron en la obra autores como Rousseau, Quesnay y Voltaire (p.16).</p>
Tolerancia	<p>Ejemplo 1. La Ilustración fue un movimiento intelectual que se desarrolló en Europa a lo largo del siglo XVIII. Los pensadores ilustrados partían de tres principios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para ellos era posible analizar la sociedad aplicando la razón. Los sistemas de gobierno debían regirse por lo que era más razonable y adecuado, y no por el mero mantenimiento de la tradición. La aplicación de la razón llevaría al progreso continuo de la humanidad. - El ser humano era el centro de sus teorías. Defendían que las personas tienen unos derechos naturales, que el poder no puede suprimir, por ejemplo la libertad individual y la propiedad. - Afirmaban que la tolerancia debía ser la base de la convivencia humana (p.16).

Figura 143. Cuadro de valores sobre ilustrados en plano textual en manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.

VALORES	EJEMPLOS PARATEXTUALES ESPECÍFICOS SANTILLANA
Racionalidad Intelectualidad Cultura	<p>Ejemplo 1. Imagen. Primera lectura en casa de Madame Geoffrin de <i>El huérfano de la China</i>, de Voltaire, obra de Lemonnier (p.16). Comentario junto a pie de foto: Los salones ilustrados del siglo XVIII eran los lugares de reunión de los intelectuales para discutir de cultura y política, o para realizar lecturas de piezas teatrales y filosóficas.</p> <p>Ejemplo 2. Imagen. Pablo de Olavide, junto a Floridablanca y Campomanes, representan los mejores exponentes de la Ilustración española (p.21).</p> <p>Ejemplo 3. Imagen. Sello de la Sociedad Económica de Amigos del País del Reino de Jaén. Comentario junto a pie de foto: Estos sellos contenían ilustraciones alegóricas donde se resaltaban los principios de la Sociedad (p.24).</p>
Progreso Evolución Desarrollo	<p>Ejemplo 1. Imagen. Sello de la Sociedad Económica de Amigos del País del Reino de Jaén. Comentario junto a pie de foto: Estos sellos contenían ilustraciones alegóricas donde se resaltaban los principios de la Sociedad (p.24).</p>

Figura 144. Cuadro de valores sobre ilustrados en plano paratextual en manual Santillana. Fuente: Elaboración propia.

VALORES INCLUIDOS EN LA HIPÓTESIS	EJEMPLOS EN PLANO TEXTUAL Y PARATEXTUAL
Eurocentrismo	<p>Europa es protagonista en diez páginas.</p> <p>Ejemplo 1. Somos herederos, en gran medida, de las ideas y planteamientos de los pensadores del siglo XVIII (...) (p.8)</p>
Nacionalismo	<p>España es protagonista en una página (p.21).</p>
Regionalismo	<p>Andalucía es protagonista en dos páginas (pp.24-25).</p> <p>Ejemplo 1. Pretendían mejorar la situación del campo andaluz, que seguía inmerso en las estructuras del Antiguo Régimen, y fomentar la industria en nuestra región (p.24).</p> <p>Ejemplo 2. Entre los ilustrados destacan el gaditano José Cadalso, uno de los personajes más importantes de la literatura española del siglo XVIII; Pablo de Olavide, que se enfrentó a las reticencias de la aristocracia y el clero sevillanos para llevar a cabo las reformas ilustradas; el poeta y sacerdote Manuel María de Arjona, que impulsó la creación de la Real Academia de Córdoba; el sevillano Alberto Lista, que ejerció altos cargos relacionados con la educación en su ciudad natal y en Madrid, y José María Blanco White, poeta y miembro destacado de la Academia de Letras de Sevilla (p.24).</p>

Figura 145. Cuadro de valores de la hipótesis en manual Santillana sobre ilustrados. Fuente: Elaboración propia.

8.5.6. Conclusiones generales en el tratamiento de los ilustrados en los manuales SM, Anaya, Bruño, Santillana y Vicens Vives

En primer lugar, debemos indicar que entre los dos héroes colectivos identificados en los manuales, la información sobre el grupo de ilustrados no se aborda de manera transversal en el libro, como ocurre en el caso de la mujer, sino que se concentra en un tema (tema 1 o tema 2) y en el caso del libro de texto de Anaya en dos temas (1 y 2).

A pesar de que se destacan algunos nombres en el discurso (Voltaire, Condorcet, Diderot, D'Alembert, Rousseau, Montesquieu, Turgot...) no se profundiza en ninguno de ellos. El movimiento ilustrado se expone como un movimiento grupal, obra y esfuerzo de una colectividad vinculada al pensamiento y a la cultura.

La mayor prueba de que asistimos a una representación colectiva del movimiento se encuentra en el plano visual: las imágenes e ilustraciones seleccionadas en la mayoría de los manuales optan por estampas de grupo en lugar de retratos de figuras individuales (y en el caso en que se incluyen retratos individuales, estos suelen ser representados en menor tamaño).

En el plano paratextual, el ejemplo más significativo es la imagen colectiva sobre la lectura en el salón de Madame Geoffrin, de Gabriel Lemonnier (1755), en el que quedan inmortalizados más de cincuenta personajes vinculados a la ilustración. Esta obra ha sido escogida por los cinco libros. En el caso de Vicens Vives (pp. 2, 3 y 5) se representa por duplicado y se elige para ilustrar la portada del tema, ocupando casi una página por completo. En Anaya (p.15), también de forma duplicada, y acompañada de un amplio pie de foto en el que se destacan quince personajes. En Bruño (p.41), media página impar dedicada (en el margen inferior) sin subrayar ningún nombre propio. En Santillana (p.16), media página también en margen superior de página par y con acotaciones que explican algunos personajes y elementos (Busto de Voltaire, D'Alembert, Rousseau, Diderot, Turgot y Madame Geoffrin). En SM, en el margen inferior y

de menor tamaño (p.10). Es un retrato muy significativo en cuanto se presenta una imagen coral en el espacio que simbolizaba la cultura de la época: los salones.

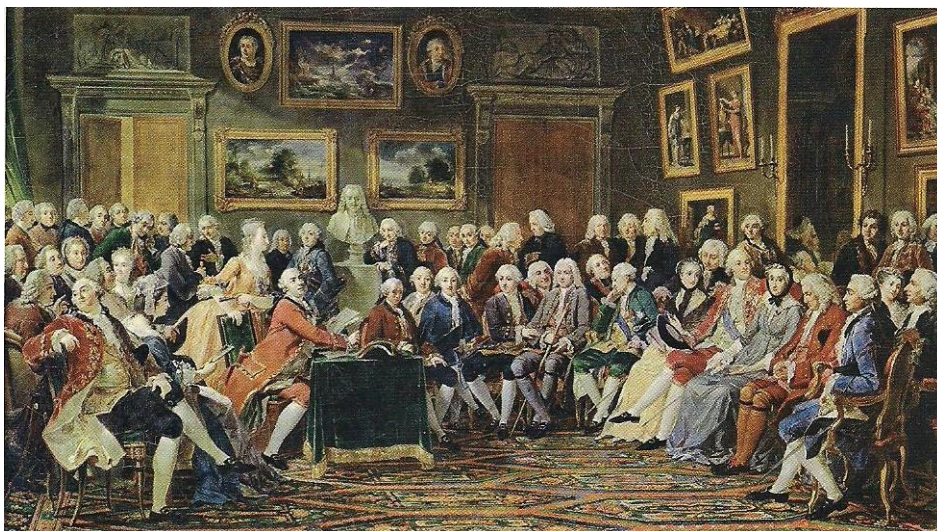


Figura 146. Una de las representaciones del cuadro de Lemonnier en el manual Anaya. Fuente: Anaya, p.15.

Además de proporcionar un discurso similar en el plano paratextual, el hecho de ser una referencia en todos los manuales analizados nos hace pensar que se ha producido una codificación simbólica de la imagen (Alonso Erausquin, 1995, pp.147-154). Entendemos también que este uso del cuadro de Lemonnier para representar a los ilustrados provoca una asociación muy estrecha entre el concepto grupal y las ideas del movimiento, reforzándose, por tanto, la dimensión colectiva del héroe o del ‘actor’ en la historia.

En el plano textual, también apreciamos concomitancias. El sentido general del discurso entiende que los ilustrados fueron un grupo de personas que quisieron, a través de la razón y la cultura, transformar la sociedad y conducirla hacia mejores niveles de vida. La presentación de los contenidos contribuye a construir una imagen ‘positiva’ de este grupo, ya que se contraponen los principios de los ilustrados (razón, luz, cultura, ciencia, progreso, igualdad...) a las ideas del Antiguo Régimen (oscurantismo, incultura, retraso, desigualdad...). Esta presentación de modelos opuestos destaca a los primeros, que quedan asociados a valores puestos en alza en la sociedad actual.

A pesar de la similitud en el tratamiento que ofrecen los manuales, hemos observado algunas diferencias. Podemos afirmar que, aunque en todos ellos existe un predominio del tono informativo, en algunos libros se han identificado ejemplos propios del tono laudatorio.

Tal es el caso del manual Anaya, que incluye en el plano textual una serie de adjetivos calificativos que contribuyen a la difusión de una imagen positiva del grupo de ilustrados. La portada de este libro que corresponde al primer tema (dos páginas) está dedicada casi en exclusividad a este grupo. El texto que inaugura la unidad lleva por título *La Enciclopedia* (p.8) y supone una alabanza a esta publicación que, como se afirma, “se convertiría en el referente de toda su época”. Se la cataloga como “esforzado trabajo” y como “obra monumental”, así como fruto del pensamiento de los ilustrados. La frase que cierra este texto, “La Enciclopedia y los ilustrados, de hecho, cambiaron el curso de la Historia”, constituye una evidencia clara de la trascendencia y responsabilidad con la que se asocia a este grupo. En este mismo manual, encontramos un ejemplo en el marco de las actividades que se titula *¿Qué debemos a la Ilustración?* (p.25). La elección en la formulación de esta pregunta (“deber a”) vinculado al agradecimiento y a la deuda contraída ponen de relieve la admiración por este grupo y por este periodo de la historia.

En el manual SM hemos identificado un adjetivo que catalogamos en el plano laudatorio:

En el aspecto cultural, la Ilustración presentaba **propuestas muy interesantes** de fomento económico y de promoción de las ciencias y las artes que podían conducir a un aumento de la riqueza y prosperidad de sus reinos. (SM, p.11)

Entendemos que se trasciende el tono informativo y se alcanza un tono opinativo al calificar de ‘muy interesantes’ las propuestas del grupo. Si se hubiese utilizado el adjetivo ‘novedosas’, por ejemplo, entendemos que habría tenido una carga positiva menor.

Vicens Vives y Santillana son los que adoptan un tono más neutro. En este último no se encuentran ejemplos que realcen este movimiento en modo laudatorio, aunque en las preguntas que se formulan al principio del tema se puede apreciar una vinculación positiva a este periodo:

¿Sabes qué fue la Enciclopedia y por qué consideramos que su aparición fue muy importante? (Santillana, p.9)

A pesar de que se realiza de manera indirecta (a través de su obra clave), el uso del adjetivo 'importante' indica una valoración positiva por parte del manual, que podría trasladarse por tanto, al movimiento que simboliza.

Por otro lado, debemos señalar que en el discurso sobre los ilustrados se han utilizado elementos enfatizadores que han conferido un mayor protagonismo al tema (fondos de color, ubicación preferente en portada, mayor tamaño de letra, inclusión en títulos) además de una asociación a determinadas ideas a través del uso de la negrita. El uso de estos *esquemas discursivos* contribuye, por tanto, a conceder un mayor protagonismo a este colectivo.

En cuanto a las actividades, se han contabilizado un total de 82 preguntas vinculadas de manera más específica al grupo de ilustrados. La mayoría de ellas (85.36%) son cuestiones que encuentran la respuesta en el propio manual. Cabe señalar que las preguntas que en apariencia demandan reflexión o investigación por parte del alumno (14.64%) no se encuentran encaminadas a cuestionar las ideas que presentan los libros.

De todas las preguntas que formulan los manuales solo dos podrían formar parte del conjunto de cuestiones que permiten una reflexión más abierta según el modelo defendido por Freire y Faundez (2010). Por tanto, podemos concluir, que no se fomenta un discurso alternativo sobre este grupo heroico.

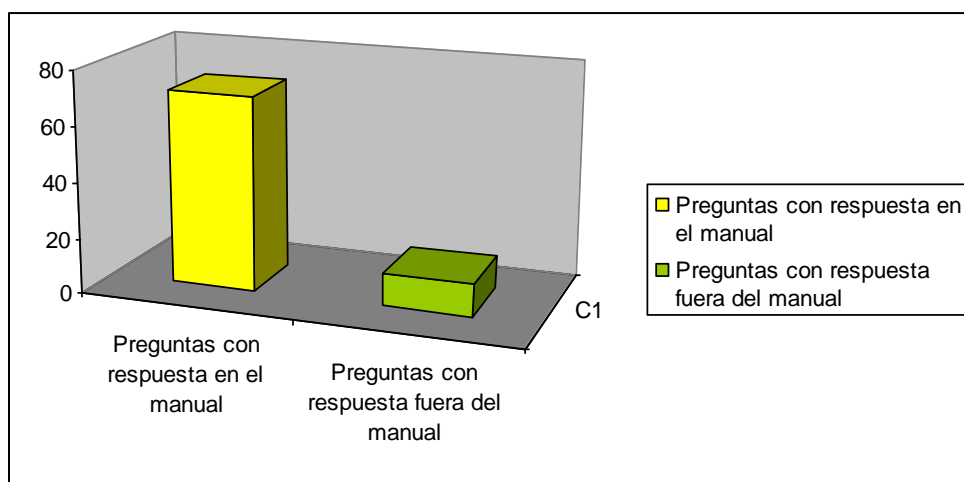


Figura 147. Modelos de actividades en todos los manuales. Fuente: Elaboración propia.

En el marco de estas actividades se orienta al alumno hacia la relación con determinados valores y hacia la vinculación con la sociedad actual. Sirvan como ejemplos las actividades de Bruño y Anaya:

Elabora una definición de Ilustración utilizando los términos tradición, razón, felicidad y progreso. (Bruño, p.41)

Algunas de las ideas ilustradas están presentes en las constituciones de muchos países. Es el caso, por ejemplo, de la Constitución española de 1978. Busca en la Constitución de 1978 el reflejo de las ideas ilustradas expresadas en el texto: división de poderes, secularización, igualdad y respeto a los derechos humanos. Copia los artículos correspondientes en tu cuaderno de trabajo. (Anaya, p. 25)

Intentamos responder a las dos preguntas que hemos establecido como fórmula tras el análisis de los niveles micro y macro del discurso, basándonos en el modelo de Jäger (2003, p.92) (¿Qué valores transmite el personaje histórico identificado? ¿Qué ideología subyace a la elección de ese personaje frente a otro?). Los valores identificados los dividimos en plano paratextual y textual, aunque existe una gran relación entre ellos. La ideología subyacente se explica a partir de la relación con la normativa que regula los contenidos de los manuales analizados y el contexto en que se inserta el propio manual escolar.

Al desgranar el discurso textual de los cinco manuales se han identificado una serie de valores, siendo el predominante el eje asociado a 'racionalidad', 'intelectualidad' y 'cultura'.

El segundo valor presente se vincula a 'progreso', 'evolución' y 'desarrollo'.

Estos valores sacan importante ventaja a un segundo grupo en que podemos situar 'igualdad', 'libertad', 'autonomía', 'independencia' o 'trabajo' y 'esfuerzo'.

En un último escalón, encontramos 'fraternidad' y 'solidaridad' o 'justicia' y 'tolerancia'.

Por último, debemos también mencionar que de manera implícita, asociamos a los ilustrados los valores 'fuerza', 'valor' y 'vigor', ya que serían cualidades necesarias para llevar a cabo su obra.

Por otro lado, en el plano paratextual se han identificado en los cinco manuales un total de 30 imágenes. El libro que más ilustraciones incluye es Anaya (11) y los que menos, Santillana y Vicens Vives (tres cada uno).

Los valores que identificamos en estas imágenes son 'racionalismo', 'intelectualidad' y 'cultura' ya que la representaciones habituales son: grupo de pensadores en un salón –símbolo de la cultura de la época- y rodeados de elementos vinculados al arte, grupo de intelectuales debatiendo, portada de la Enciclopedia, símbolos del estudio y de la ciencia, la diosa razón, caricaturas críticas sobre el Antiguo Régimen o retratos de personajes individuales sobre los que el plano textual ha vertido los valores que hemos mencionado. Sirvan como ejemplos las *figuras 141 o 146*, entre otras muchas.

Podemos afirmar que el 100% de las imágenes proyectan valores relativos al eje 'racionalismo', 'intelectualidad' y 'cultura', aunque debemos matizar que en algunas de ellas (no solo por el contenido sino por el uso que dan los manuales) encontramos además otros valores. Tal es el caso de la *Lectura de la tragedia de Voltaire L'Orphelin de la Chine en el salón de Madame Geoffrin*,

de Lemonnier. Aparece en los cinco manuales y en algunos (Anaya y Vicens Vives) de forma duplicada, lo que confiere aun más importancia a una imagen que encierra por sí misma una gran fuerza: la necesidad de plasmar una reunión de un grupo de personas influyentes de la época. La propia imagen y el uso que se hace de ella conducen al terreno de los valores vinculados a la 'trascendencia' y 'significancia'.

Por último, cabe señalar que la imagen de Santillana (p.24) sobre el sello de la Sociedad Económica de Amigos del País del Reino de Jaén, se vincula también con los valores 'progreso', 'evolución' y 'desarrollo' (véase *figura 142*).

Si trasladamos a una gráfica todos los valores proyectados nos encontramos que un 78.94% de estos se relaciona con 'intelectualidad', 'racionalidad' y 'cultura', un 18.42% con 'trascendencia' y 'significancia' y un 2.63% con 'progreso', 'evolución' y 'desarrollo'.

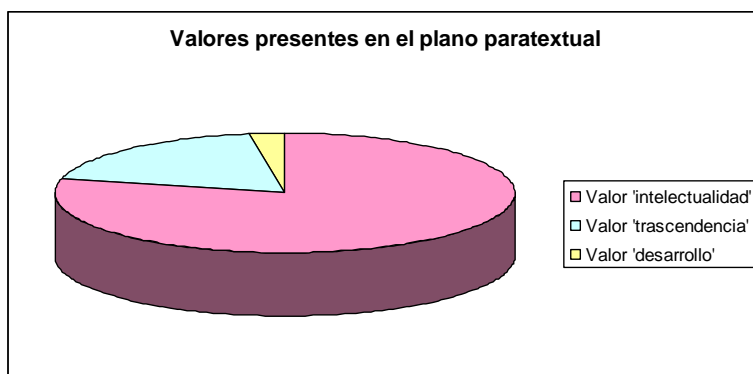


Figura 148. Presencia de valores en plano paratextual en todos los manuales. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los valores incluidos en la hipótesis podemos afirmar que el eurocentrismo se ha identificado en el 100% de los manuales analizados. El hecho de conceder protagonismo a este grupo de intelectuales dentro del manual (a través de la *macroestructura semántica*, formando parte del discurso principal; a partir de los *esquemas discursivos*, quedando destacado en titulares...) pone de manifiesto el valor que se les otorga.

El eurocentrismo se manifiesta en dos sentidos. Por un lado, la inclusión y el desarrollo del propio tema (es un grupo de personajes europeos que extiende un pensamiento en Europa) y, por otra parte, la vinculación a una serie de valores que forman parte de la base de la cultura 'europea' ('intelectualidad', 'racionalidad', 'progreso', 'desarrollo', 'trabajo', 'esfuerzo', 'igualdad', 'solidaridad', 'fraternidad', etc.).

No se aborda en ninguno de los manuales con protagonismo otro movimiento intelectual propio de una cultura no europea. Nos encontramos ante una evidencia de presencia/ausencia temática, uno de los pilares de nuestro trabajo.

De otra parte, la perspectiva nacionalista se identifica también en el 100% de los libros de texto analizados. Reconocemos este valor siguiendo el mismo esquema de presencia/ausencia. Solo se aborda la situación en España, en ningún otro país europeo. La visión general sitúa a los ilustrados en Europa, y en determinados epígrafes o unidades (dependiendo del manual).

Por último, el valor regionalista es identificado en el 80% de los libros. Se destaca la labor de ilustrados andaluces y, al igual que ocurre en el plano nacional, no se aborda esta cuestión en otras regiones. El uso del adjetivo posesivo 'nuestro' en algunos manuales supone también un punto de demarcación de la perspectiva utilizada. La mención de la procedencia andaluza en el caso de algunos autores e instituciones (manual Santillana) contribuyen a destacar la región en el discurso.

Editoriales	Documentos analizados	Eurocentrismo	Nacionalismo	Regionalismo
Anaya	30	Sí	Sí	Sí
Santillana	11	Sí	Sí	Sí
SM	15	Sí	Sí	Sí
Bruño	15	Sí	Sí	Sí
Vicens Vives	12	Sí	Sí	No
TOTAL	83	100%	100%	80%

Figura 149. Cuadro sobre eurocentrismo, nacionalismo y regionalismo en todos los manuales.

Fuente: Elaboración propia.

8.5.6.1. Vinculación niveles micro y macro

Concluimos que los valores que hallamos vinculados a este grupo ‘heroico’ son valores considerados positivos en el contexto actual. La igualdad, el respeto a los derechos humanos, la secularización, la división de poderes son ideas incuestionables de la sociedad española y occidental, forman parte del ideario común y admitido de la cultura. De hecho, en el en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 5, 5 de enero de 2007, p.704), entre los objetivos que debe cumplir la materia de Historia, se reconocen como “irrenunciables”:

Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Este Real Decreto sobre los contenidos curriculares también reconoce que en las pautas fijadas “se da especial relevancia a la configuración del Estado democrático en España y su pertenencia a la UE” (p.703).

Entendemos que el hecho de ensalzar a un grupo de personas vinculadas a valores de ‘progreso’, ‘evolución’, ‘desarrollo’, ‘intelectualidad’, ‘racionalidad’,

‘cultura’, ‘igualdad’, ‘libertad’, ‘autonomía’, ‘independencia’, ‘trabajo’, ‘esfuerzo’, ‘fraternidad’, ‘justicia’, ‘tolerancia’, ‘trascendencia’ o ‘significancia’, valores que representan la base del sistema democrático-capitalista español y europeo, no hace sino reforzar los pilares de este sistema.

Consideramos que el hecho de subrayar (y en algunos casos, alabar) el trabajo de los ilustrados pone de manifiesto la intencionalidad por parte de los emisores de elaborar un discurso único que no cuestione los principios defendidos en el siglo XVIII por constituir los pilares sobre los que se asienta la sociedad occidental de hoy. El eurocentrismo se proyecta en todo el discurso: estas bases son deseables e incuestionables.

Pensamos que en el caso español, el refuerzo de la base de los valores democráticos puede explicarse también por razones históricas. El hecho de haber vivido un periodo dictatorial ‘reciente’ ha podido empujar a los Gobiernos españoles que han construido y consolidado la democracia a reforzar a través de la educación los valores de este sistema. La Ilustración, en este sentido, representa para ellos uno de los principales anclajes históricos.

8.6. Otras cuestiones de interés en los libros analizados

A pesar de que el objeto de nuestro estudio se sitúa en la figura del héroe histórico, la naturaleza de la metodología aplicada nos empuja a considerar otras cuestiones que pensamos son de interés para el enriquecimiento de las conclusiones. El modelo de análisis que propone Jäger (2003) para el ACD contempla la pertinencia en la inclusión de estos contenidos.

8.6.1. Reflexiones sobre el nivel macro para el alumnado

Así, entendemos que resulta conveniente destacar que se han hallado en algunos de los manuales contenidos o ejercicios que incitan a la reflexión crítica sobre el nivel macro, es decir, se introduce al alumno en la reflexión sobre el sistema educativo, la escuela, la Historia o el manual escolar. Solo se

han encontrado algunos ejemplos pero consideramos que resulta muy significativo el hecho de que algunos manuales opten por presentarlos.

Los ejemplos que se han encontrado son los siguientes:

En el tema 4, al abordar las revoluciones burguesas, la editorial Bruño dedica dos páginas (pp.92-93) al relativismo histórico y a los historiadores y la Revolución francesa. En ellas se explican las diferentes versiones que puede suscitar un mismo acontecimiento. Se exponen las características e ideología de tres historiadores contemporáneos a la revolución y se le propone al alumno un ejercicio donde debe desgranar el punto de vista desde el que se narra la historia: el origen social del autor, la óptica desde la que escribe, el posicionamiento que adopta ante la revolución, etc. Se trata de un ejercicio que proporciona al estudiante una visión mucho más amplia sobre su objeto de estudio y le dota de herramientas críticas para no asumir el contenido de sus libros como la única verdad.

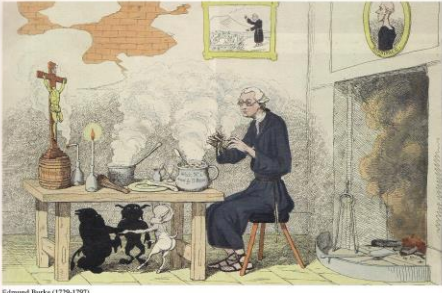
Competencias y habilidades

El relativismo histórico

Ningún historiador ha puesto en duda la gran importancia de la Revolución Francesa; sin embargo, frecuentemente, nos ofrecen visiones particulares del acontecimiento histórico y lo explican de forma distinta. Así, cuestiones como la determinación de las causas económicas, sociales, financieras o políticas originan explicaciones, a veces, contradictorias, dependiendo de las motivaciones, los intereses y la ideología de cada historiador.

Los autores siguientes son contemporáneos de la Revolución y escriben así sobre sus causas:

- ✓ **Edmund Burke** (escritor y político inglés). Obra: *Reflexiones sobre la Revolución de Francia*. Pinta de color de rosa el año 1789. Según este autor, la monarquía francesa poseía una nobleza virtuosa y valiente, un clero íntegro y un pueblo trabajador y humilde. Todo el desastre habría comenzado con la declaración de la Asamblea Nacional, que creó su propio régimen para violar, por medio del igualitarismo, la naturaleza humana y para olvidar las experiencias de la Historia. Critica la acción violenta, desordenada y alborotadora de las masas por acamear serios peligros para la propiedad privada y sus dueños.
- ✓ **Agustín Barruel** (sacerdote). Obra: *Memorias para servir a la historia del jacobinismo*. Desarmó repetidamente la idea de que la revolución fue el resultado de un complot internacional de los jacobinos y masones cuyos principales protagonistas fueron Voltaire, D^r Alambert, Diderot y Federico II de Prusia.
- ✓ **Joseph de Maistre** (conde, católico). Obra: *Consideraciones sobre Francia*. Esta obra la escribió en el exilio. Enuncia la teoría del providencialismo: la Revolución fue inevitable porque Dios así lo quiso para purificar la monarquía que, después, sería restaurada. Los hombres son sólo un instrumento de la voluntad divina.



Edmund Burke (1729-1797).

Los historiadores y la Revolución Francesa

La Revolución Francesa es uno de los hechos históricos que más ha acaparado la atención de los historiadores. Los investigadores posteriores aportaron y aún aportan muchos otros datos que escaparon a la visión de los autores contemporáneos sobre el acontecimiento.

¿Crees que los historiadores actuales están en mejores condiciones para explicar un acontecimiento histórico que aquellos que lo vivieron? ¿Por qué?

Ordena la información que se te ha ofrecido en los textos de la página anterior sobre las causas de la Revolución, en el siguiente cuadro:

AUTORES	Edmund Burke	Agustín Barruel	Joseph de Maistre
Procedencia social			
Óptica desde la que escriben (nobleza...)			
A favor o en contra de la Revolución			
Intencionalidad de su interpretación			
Causas que expone			
Protagonistas según esas causas			
Causas que tú crees que olvidan			

¿A partir de los datos que has reunido en la tabla, indica las semejanzas y las diferencias de los cinco autores en la interpretación de las causas.

¿Por qué crees que es necesaria la investigación posterior de los historiadores no contemporáneos?

Analiza, siguiendo las directrices anteriores, algún hecho relevante de la actualidad que tu profesor o profesora te sugiera.

Figura 150. Relativismo histórico. Fuente: Bruño, pp.92-93.

Por otro lado, el mismo manual incluye en dos momentos textos que fomentan la reflexión sobre los valores vinculados al sistema educativo. Estos los podemos encontrar en una breve reflexión sobre la educación a través de un

pequeño ejercicio sobre la Ley Moyano (Bruño, p.124) y, sobre todo, en un amplio texto sobre la escuela en el primer franquismo (p.236), en la que se incluye un fragmento de la obra de Andrés Sopena, *El florido pensil: memoria de la escuela nacional católica*. En el texto de Sopena se ponen de relieve los símbolos y contenidos religiosos y patrióticos que formaban parte de la cotidianeidad del sistema educativo durante la dictadura de Franco.

En la misma línea, en el manual de SM (p. 235), se propone al alumno analizar la simbología de la portada de un libro de lectura escolar de la época franquista:

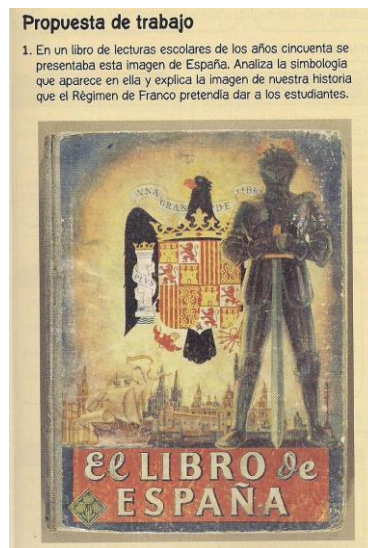


Figura 151. Portada de libro en franquismo. Fuente: SM, p.235

Asimismo, en el manual de Santillana (p.173), vinculado al nazismo y a la educación de los jóvenes durante el gobierno de Hitler, se le pide al alumno que analice la transmisión de valores a través de la educación partiendo del modelo educativo nazi. Se le formulan preguntas como “¿Te llama la atención?” “¿Por qué crees que se consideraba que esos valores eran positivos?” “¿Qué valores debe transmitir el sistema educativo, según tu opinión?” “¿Por qué?”.

Consideramos que en los tres manuales suponen ejemplos muy interesantes para hacer reflexionar al estudiante sobre los valores que se reciben en la

escuela aunque en estos casos se abordan ejemplos de régimen totalitario y no se insinúa la posibilidad, que habría sido aún más interesante, de pensar críticamente acerca de los valores que se reciben en la escuela oficial del sistema democrático.

Por último, en el libro de Anaya (p.238), bajo el epígrafe *Los conflictos culturales*, se lanza una idea que no se encuentra en consonancia con el sentido general del texto y que reconoce la hegemonía e imposición de Occidente en las relaciones entre países:

La imposición de los modelos culturales occidentales ha provocado el nacimiento de movimientos de resistencia que reivindican la recuperación de las propias culturas.

Entendemos que todos estos contenidos y ejercicios se encuentran orientados a reflexionar sobre el nivel macro (la Historia, el sistema educativo, el manual escolar e incluso la cultura occidental). Indican una intención de sembrar en el alumno la semilla del cuestionamiento del discurso que reciben pero hemos de admitir que son escasos ejemplos en los que no se profundiza. Nuestra propuesta de trabajo, como señalamos en el capítulo final, se encamina a ampliar el conocimiento en esta dirección.

8.6.2. Otras figuras de interés en los libros analizados: líneas futuras de investigación

Insistimos en la idea de que no se han encontrado héroes individuales tras el análisis de los textos según la consideración de héroe expuesta como punto de partida. El escaso nivel de profundización en los personajes históricos no nos ofrece datos significativos que nos permitan enmarcarlos en la categoría de héroe. Sin embargo, sí hemos de admitir que existen algunos personajes que han podido ser destacados frente a otros y en los que hay una mayor coincidencia en el tratamiento entre los manuales analizados.

Creemos que estos personajes suponen una fuente interesante de estudio para futuras investigaciones. En esta tesis no vamos a analizarlos con detalle, pues

no forman parte, como hemos explicado, del centro de nuestro trabajo pero sí apuntaremos algunas ideas vinculadas a ellos, que serán desglosadas en próximos estudios.

Algunos de los personajes históricos que parecen asociarse a valores positivos son Adolfo Suárez, Juan Carlos I, Goya, Pablo de Olavide o Blas Infante, entre otros. Hemos seleccionado algunos ejemplos textuales y paratextuales y hemos realizado un análisis crítico e interpretativo del discurso para demostrar que son figuras con una carga de valores interesante. Pensamos que su tratamiento proporciona información relevante sobre el posicionamiento ideológico del Estado y de los manuales.

8.6.2.1. Adolfo Suárez

En las últimas décadas de la historia de España no encontramos en los manuales demasiadas figuras que sobresalgan o se encuentren ensalzadas por encima de las demás. Adolfo Suárez, sin embargo, supone, junto al rey Juan Carlos I, una excepción. El papel que ejerció durante la transición democrática queda destacado en todos los libros, tanto en el plano textual como visual.

Tras un análisis de los cinco manuales, podemos afirmar que existen una serie de evidencias que prueban la relación de Adolfo Suárez con valores positivos.

El manual Anaya es el que encumbra de manera más explícita el periodo de la transición y sus protagonistas. El tono utilizado se halla a medio camino entre informativo y laudatorio. Así encontramos frases que se refieren a la transición de la siguiente manera:

Se realizó de forma **pacífica** y en un ambiente de **tolerancia** y de **consenso** entre las distintas fuerzas políticas, por los que **suscitó** la **admiración** fuera de nuestras fronteras y se convirtió en un **modelo** a seguir para otros países. (Anaya, p. 272)

A Adolfo Suárez se le dedica un texto realzado con fondo de color, que se encuentra acompañado de una fotografía suya en primer plano. Destaca una frase:

Fue capaz de lograr el **consenso** entre las fuerzas políticas de la derecha y de la izquierda y de **controlar** a los militares partidarios del régimen franquista para **llevar adelante** la transición. (Anaya, 272)

El plano léxico favorece el ensalzamiento de su figura. Con la elección del término 'capaz' se acentúa el mérito otorgado a Suárez. La expresión 'llevar adelante' adquiere también una connotación de carga pesada, de labor difícil, que el presidente logra superar. El hecho de conseguir un objetivo salvando obstáculos otorga más méritos al personaje que lo realiza.

Llama la atención el título de la entradilla del tema 15 del libro de Anaya que aparece en portada, en azul sobre fondo amarillo (nótese cómo el elemento gráfico contribuye a destacar las palabras): *El Rey y Suárez, actores de la transición* (Anaya, p. 270). El propio titular escoge a sus figuras destacadas. Recordemos la importancia de formar parte de un titular que aborda Van Dijk (1999, p.31) en los *esquemas discursivos*.

En el caso de Vicens Vives, la manera de subrayar la labor de Adolfo Suárez no es tan explícita, es decir, no encontramos adjetivos o sintagmas nominales que la enfaticen de manera directa. Sin embargo, la asociación de Suárez con la llegada de la democracia (que es considerada en el libro como un hecho positivo) y la contraposición de su papel con el de su antecesor sí contribuyen a formar la imagen de un personaje destacado y con tintes modélicos. Supone un ejemplo del *significado local* al que alude Van Dijk (1999, p.32) por las presuposiciones que incluye.

En el manual citado, tras una exposición del país durante la dictadura franquista en la que se incide en la pérdida de derechos y en el retroceso vivido por algunas capas de la población (Vicens Vives, pp. 228-235), se abre el

último epígrafe que supone un punto de inflexión con respecto a este periodo (Vicens Vives, p. 243).

En él se expone que “el nuevo gobierno, presidido también por Carlos Arias Navarro, se mostró incapaz de llevar a cabo cualquier reforma democrática y el Rey forzó su dimisión” (Vicens Vives, p. 243). Es decir, se cita a un personaje que intenta pero que no puede cambiar una situación (“se mostró incapaz”). A continuación y como contraposición, se narra que “en julio de 1976 fue nombrado presidente de gobierno Adolfo Suárez, un político **aperturista** que inició el camino legal para el desmantelamiento del franquismo”. Termina el texto con la frase “el camino a la democracia estaba abierto”.

La democracia es concebida a lo largo del libro (no solo en este tema) como una meta a lograr por parte de los pueblos. El hecho de que se haya conseguido a partir del trabajo de Adolfo Suárez y Juan Carlos I provoca una asociación entre democracia y Suárez, y entre democracia y Juan Carlos I. Es decir, la consideración positiva pasaría del proceso hacia el sujeto/los sujetos que lo impulsan.

Destacamos otro ejemplo que pone de manifiesto el apoyo a la figura de Suárez. Al abordar la crisis de su segundo gobierno (a partir de la victoria de 1979), se exculpa al presidente y se presenta como víctima de una situación. El plano léxico pone el acento en las circunstancias como causantes del declive:

Esta segunda etapa de gobierno de UCD estuvo marcada por el fin del consenso parlamentario y por las **crecientes dificultades** para gobernar. Por un lado, **persistían** las **dificultades económicas** derivadas de la crisis (inflación, paro...), y la **conflictividad obrera** aumentó de manera considerable. Por otro, los **problemas políticos** se agravaron: **rivalidades** entre los diversos sectores de UCD, **aislamiento del presidente Suárez, fuerte oposición parlamentaria** de los socialistas y aumento del **terrorismo**. (Vicens Vives, 254)

En el manual SM, sin embargo, los comentarios hacia la figura de Suárez se realizan de manera más explícita y se producen valoraciones que redundan en beneficio de su imagen:

No parecía la persona apropiada para llevar a cabo un **cambio** tan **trascendente**. Sin embargo, con gran **habilidad política**, consiguió desmontar en muy poco tiempo las instituciones franquistas e iniciar una **transición pactada** para instaurar un sistema democrático (SM, 240).

La contraposición entre la apariencia, 'no parecía', y la realidad, a partir de la conjunción adversativa 'sin embargo', refuerza el valor del personaje. 'Con gran habilidad política' supone una valoración positiva de la capacidad de este político.

Las imágenes que acompañan a los textos refuerzan los valores positivos que marcan las palabras. Como ejemplo, destaca la foto de portada en el tema 13 del manual de SM, un primer plano de Adolfo Suárez jurando su cargo como presidente, bajo la mirada del rey, que se encuentra de pie en un segundo plano. Esta imagen simboliza el proceso, la ejecución por parte de Suárez bajo la supervisión del monarca. Al fondo, otras figuras políticas clave de la época. Resulta significativo señalar que esta imagen se repite en las páginas siguientes centrándose tan solo en Suárez y el rey, y encabezando el tema que lleva por título *La transición de la dictadura a la democracia*. La repetición de este elemento gráfico juega el papel de enfatizador del discurso, ejerciendo una comunicación persuasiva en el receptor. Es una imagen que podría formar parte de las codificaciones simbólicas que indica Alonso Erasquin (1995, pp.147-154), al ser capaz de provocar una asociación rápida a un periodo y a una serie de valores.

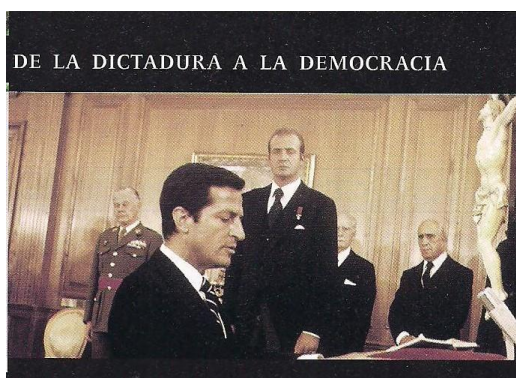


Figura 152. Representación de Adolfo Suárez en SM. Fuente: SM, p.239.



Figura 153. Encabezamiento tema transición. Fuente: SM, pp. 240- 241.

En el manual de la editorial Bruño, el protagonismo de Suárez se observa tanto en la imagen como en el texto. De manera indirecta se alude a su figura en la entrada que inaugura el tema, con un texto que presenta un cuerpo de letra mayor que el resto de los contenidos del libro:

La **madurez** del pueblo español y su **clase política** posibilitaron esta **transición**, que hoy es **reconocida internacionalmente** (p.262).

Además, las fotografías que ilustran parte del tema *La España democrática y la construcción de Europa* conceden protagonismo a Adolfo Suárez.



Figura 154. Representación visual de Suárez en Bruño.

Fuente: Bruño, p. 264.

Asimismo, en las actividades propuestas se insiste sobre su personaje:

¿Por qué dimitió Adolfo Suárez? (Bruño, p.265)

En este caso se trata de una pregunta no reflexiva pues el alumno encuentra la respuesta en la misma página y con el siguiente texto:

Adolfo Suárez dimitió como consecuencia de las divisiones internas de su partido, del desencanto político de los españoles, que esperaban más de su liderazgo, y de las presiones del ejército que amenazaba la democracia (Bruño, p.265).

Por otro lado, bajo el epígrafe *Factores que hicieron posible la Transición*, se encuentran las siguientes frases que refuerzan la carga positiva del expresidente:

Se considera otro **acierto** del Rey la designación, tras la dimisión forzada de Arias Navarro, de **Adolfo Suárez** como presidente del gobierno. Aunque al principio su pasado franquista levantó recelos, **Suárez forzó la evolución democrática** y consiguió **sacar adelante** la Ley de la Reforma Política.

La propia ubicación del texto y el doble reforzamiento, ‘fue un acierto su elección’ y ‘consiguió sacar adelante,’ son elementos que contribuyen a resaltar la importancia de su figura.

El libro de Santillana es, desde nuestro punto de vista, el que menos protagonismo concede a Suárez, o al menos, el que presenta un discurso menos único sobre su figura.

A pesar de mencionarlo en uno de los epígrafes, *De la muerte de Franco a la llegada de Suárez al poder*, el manual incluye solo dos imágenes y de pequeño tamaño. La presencia es menor que en otros libros de texto pero no es este aspecto cuantitativo el que nos conduce hacia la conclusión expuesta.

Por un lado, observamos que se ha elegido como protagonistas a los grupos políticos y no a los individuos. Es decir, se le reconoce un papel mayor al partido que al líder político. Suárez, en esta ocasión, queda integrado en el grupo y no se destaca su figura. El ejemplo más evidente lo encontramos en el epígrafe *Ideas clave* que refuerza los contenidos expuestos en la unidad:

Los protagonistas. ¿Qué partidos protagonizaron la transición? ¿Cuáles siguen existiendo? ¿Cuáles han cambiado de nombre? (p.331).

Por otro lado, el discurso del manual plantea una mirada diferente sobre el proceso de transición en España (y por tanto, también del papel que jugaron los políticos implicados). El manual presenta tres documentos que presentan una visión diferente sobre lo sucedido. Destaca el texto de Santamaría Osorio *Memoria histórica y consenso* que publica el diario *El País*, en el que se reflexiona sobre el modelo de transición. Se apuntan los éxitos y también los fracasos de este periodo político:

La mayoría de los observadores nacionales y extranjeros, por su parte, consideran la transición española como el paradigma de las transiciones porque el modelo funcionó bien y se cerró con éxito, y porque la democracia no se impuso a nadie, sino que fue fruto de una serie de negociaciones y acuerdos respaldados por la casi totalidad de fuerzas políticas. Algunos piensan, sin embargo, que la democracia española está lastrada desde el principio por la forma en que se hizo la transición porque dejó abiertas algunas cuestiones institucionales y, sobre todo, porque la amnistía general para presos políticos y responsables de la represión franquista dejó sin resolver un doble problema: el de la rehabilitación moral de las víctimas del franquismo y el de la rehabilitación política de la legalidad republicana. (Santillana, p. 348)

Además del artículo de *El País*, se muestran dos textos (*Balance de la transición* y *Luces y sombras del consenso*) que defienden diferentes posturas en torno a este periodo. La actividad donde se propone, entre otras cuestiones, preguntar a personas que hayan vivido el paso a la democracia una valoración de “la actuación de los presidentes de la transición” (p.349), refuerza nuestra tesis sobre la apertura hacia una postura crítica en torno a la figura de Suárez, algo que no se refleja en el resto de manuales examinados.

Si hacemos balance sobre el tratamiento que hacen todos los manuales sobre la figura de Suárez, y al margen de las diferencias ya expuestas (concretamente la excepcionalidad que presenta el manual de Santillana), podemos concluir que los valores que transmite esta figura se hallan asociados a la buena gestión, a la capacidad de diálogo, a la habilidad política, a la moderación... El discurso referido a él lo cataloga como la persona que

consigue liberar al pueblo español de un periodo represivo, logrando poner los cimientos de un estado democrático, el sistema político ideal para la sociedad según marca la cultura en la que se inscribe el manual.

Si acudimos a la legislación que fija el Ministerio de Educación español comprobamos que, al igual que sucede con el protagonismo concedido a la mujer, el papel que se otorga a la democracia responde a una decisión editorial pero en su adaptación a las directrices marcadas por el Gobierno (*macroestructura*). Así, encontramos como primer objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el **diálogo** afianzando los derechos humanos como **valores comunes** de una sociedad plural y **prepararse** para el **ejercicio** de la **ciudadanía democrática**.¹⁰⁵ (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, p.679)

En el mismo decreto ministerial se especifica que el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria debe poner el acento en la evolución y caracterización de las sociedades actuales. Señala de manera concreta que se dé “especial relevancia a la configuración del Estado democrático en España (...)”.

La legislación andaluza se orienta también en la misma línea. En la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía en su página 47 observamos que la participación social y política se muestra como uno de los puntos que deben ser desarrollados especialmente en los manuales. Para el curso de 4º de ESO se recogen en la normativa las siguientes preguntas que deben guiar la elaboración de los contenidos¹⁰⁶:

¹⁰⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm.5, de 5 de enero de 2007, pp. 677 a 773. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

¹⁰⁶ ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA, núm. 171, pp. 23 a 66. Recuperado de

- ¿Cómo surgió y se fue consolidando el sistema democrático en el mundo? (se pueden elegir ejemplos paradigmáticos) ¿Y en España?
- ¿Qué dificultades tiene el sistema de democracia representativa para asentarse en determinadas zonas del mundo? ¿Tienen las mujeres derechos políticos reales en todas las zonas del mundo?
- ¿Qué relaciones existen entre el funcionamiento del sistema democrático y la organización económica y social en un país?
- ¿Podría mejorar la vida de las sociedades democráticas actuales con la participación real de los ciudadanos y ciudadanas en los diversos asuntos?

Días antes del cierre de la edición de esta tesis, el 9 de abril de 2017, el diario *El País* publicaba en la portada de su edición impresa la siguiente noticia: *La mayoría de españoles querría hoy a Suárez como presidente del Gobierno*. El texto de Rafa de Miguel, recuperado en su versión digital, incluye párrafos como estos:

El primer político al que los españoles situaron en el Palacio de La Moncloa con su voto se ha convertido, según el sondeo elaborado por Metroscopia para EL PAÍS, en el símbolo de una voluntad de pacto y acuerdo que no se percibe en los actuales dirigentes.

En la imaginación colectiva de los españoles ha quedado grabada la Transición como el periodo de mayor voluntad para ceder y alcanzar acuerdos.

Uno de cada cuatro electores de entre 18 y 34 años elige a Suárez por delante del resto, ocho puntos por delante de José Luis Rodríguez Zapatero. El paso del tiempo ha convertido al primer presidente del Gobierno de la democracia, del que una amplia mayoría de votantes no tiene un recuerdo directo, en el símbolo de una forma de hacer política sin trincheras.

8.6.2.2. Juan Carlos I de Borbón

En la misma línea que el personaje anterior, el rey Juan Carlos I figura en los libros de texto analizados como una persona con atributos suficientes para ser admirado por su pueblo. Su capacidad para liderar junto a Suárez la transición democrática de España, lo sitúan como un protagonista de la historia reciente. En muchos de los ejemplos expuestos en el epígrafe anterior, encontramos también el ensalzamiento de esta figura. Señalamos a continuación otros casos que también redundan en beneficio de la imagen del monarca.

Comencemos por destacar la estructura narrativa que sigue el manual de SM al abordar la sucesión en la jefatura del estado.

Franco murió el 20 de noviembre de 1975. Dos días después, las Cortes franquistas proclamaron a don Juan Carlos de Borbón Rey de España con el título de Juan Carlos I. Había una gran expectación ante el rumbo que tomaría el país con el nuevo jefe de Estado. Las posibilidades eran:

El **continuismo**. Los partidarios del “franquismo sin Franco” esperaban que el joven monarca, que había jurado lealtad a los principios del Movimiento, mantuviese el Régimen.

La **reforma**. En la línea del espíritu del 12 de febrero de Arias Navarro.

La **ruptura**. La oposición más radical exigía la desaparición total del aparato franquista y la petición de responsabilidades a sus colaboradores.

La **Transición pactada**. Un acuerdo que diera paso a la democracia sin acusaciones ni medidas contra los responsables de la dictadura. (SM, 240)

Por un lado, el hecho de presentar el abanico de opciones que tenía ante sí Juan Carlos I para liderar el pueblo resalta el valor del monarca al haber escogido una opción que los libros marcan como beneficiosa para el Estado. Además, se recalca en la elección del continuismo que se esperaba una decisión del rey que este no llevó a cabo. El hecho de haber tomado un camino a priori más rompedor con el régimen anterior pone de manifiesto la valentía del personaje (se insiste en que “había jurado lealtad a los principios del Movimiento”, como podemos ver en la opción del continuismo).

En el libro de Vicens Vives (p. 243), debemos señalar que se otorga menos espacio al periodo de la transición (mientras que en otros manuales la transición corresponde a un tema, en este caso se limita a un epígrafe). Sin embargo, resulta llamativa la fotografía elegida para ilustrar este periodo, ya que corresponde a la ceremonia de investidura del rey, resaltando el protagonismo del monarca. Hemos de señalar que la mayoría de las fotografías que se eligen para acompañar a la figura del rey tienen un alto componente de *codificación simbólica*, como indicaba Erausquin (1995, pp.147-154). Son imágenes que han sido difundidas un número tan elevado de veces que resultan fácilmente identificables a un periodo concreto.



Ceremonia de investidura del Rey Juan Carlos I celebrada en las Cortes el 22 de noviembre de 1975.

Figura 155. Investidura de Juan Carlos I. Fuente: Vicens Vives, p. 243.

El texto referido a su persona explica que “**Juan Carlos I** (destacado en negrita) juró su cargo como Rey de España y en su mensaje dejó entrever su voluntad de promover el cambio político”. El verbo ‘entrever’ hace alusión a la gestión diplomática y moderada llevada a cabo por el monarca.

Asimismo, resulta interesante observar cómo entre las actividades propuestas a los alumnos, existe un apartado denominado *Preguntas clave* que insiste en la personificación de la transición:

¿Quiénes impulsaron la transición a la democracia? (Vicens Vives, p. 244)

Del mismo modo, el manual de Anaya insiste en la idea en su apartado *Nos hacemos preguntas*:

¿Quiénes fueron los principales protagonistas de la transición? (Anaya, p. 270).

No se contemplan en los manuales muchas preguntas orientadas a conseguir uno o varios nombres por respuesta, hecho que concede más valor a estos personajes.

No debemos olvidar, por otro lado, la pregunta recogida en el cuadro de actividades de Anaya que pone el énfasis una vez más en el modélico proceso democratizador que vivió España:

¿En qué consistió la transición democrática? ¿Por qué suscitó admiración fuera de España? (Anaya, p. 273)

Partir de la idea de que la transición se convirtió en un ejemplo fuera de las fronteras denota un proceso idealizador en la narración del periodo político. Asimismo, remarcamos, al igual que ha sucedido con otros personajes, que la inclusión de esta temática en las actividades conlleva un valor enfatizador que pretende remarcar el discurso expuesto en la página anterior (Anaya, p.272).

El manual de Anaya alaba también la figura del rey tanto en textos como en imágenes. Debemos mencionar el pie de foto que acompaña la imagen de Juan Carlos I con el primer gobierno de Adolfo Suárez, en 1976. En él se destacan las siguientes palabras:

Con la ayuda del rey, el nuevo gobierno realizó un programa de reformas que fue apoyado de forma mayoritaria por los españoles en el referéndum de diciembre de 1976. (Anaya, p. 272)

La palabra ‘ayuda’, cargada de connotaciones positivas, enfatiza la labor ejercida por el monarca en este periodo. De hecho, podría considerarse uno de los términos clave de los manuales, ya que el papel protagonista que se concede al rey no responde a un patrón situado primera línea, sino más bien a

un personaje que, desde un plano moderado e incluso a veces secundario, contribuye a un cambio político con beneficios para un país.

Retomando el análisis del manual Vicens Vives, encontramos un ensalzamiento de la figura del rey durante el golpe de Estado del 23-F. En el texto principal sobre este acontecimiento se utilizan las siguientes palabras:

La **firme actitud** del rey Juan Carlos en apoyo a la democracia, la oposición de algunos mandos militares y la unidad de todas las fuerzas políticas democráticas fueron decisivas para hacer fracasar el golpe de Estado. (Vicens Vives, p. 255)

El adjetivo 'firme' concede valor a la actuación del monarca. Además, es la única persona (no colectivo) que se destaca en el párrafo como defensor de la democracia y aparece nombrado en primer lugar. A estos datos, debemos añadir que la misma página recoge un recuadro destacado con la alocución del rey el 23-F y dos preguntas dirigidas al alumnado que inciden en destacar el papel del rey durante el golpe de Estado:

¿Cuál fue la actitud del rey Juan Carlos el 23-F? ¿Qué ordena y proclama en este mensaje? (Vicens Vives, p. 255)

La insistencia del libro de texto para que el estudiante asocie al monarca con la defensa de la democracia continúa. La última pregunta de la actividad 3 busca recordar la actuación del rey ante el golpe de estado:

¿Qué sucedió en España el 23 de febrero de 1981? ¿Qué se pretendía? ¿Por qué no prosperó? (Vicens Vives, p.255)

En el manual de Santillana, la figura del rey cobra también un marcado protagonismo en el tema sobre la transición y la democracia en España, aunque este se observa más en el plano textual que paratextual, ya que solo se incluye una pequeña fotografía sobre su coronación y una pequeña viñeta sobre el mismo tema, en la que se ve como el monarca 'pasa el mando', en este caso la corona, al león de las Cortes (p. 346).

Los textos, sin embargo, aluden al monarca en diversas ocasiones y se incluye parte del discurso de la madrugada del 24-F, en el que destaca el papel de la Corona en el freno del golpe de Estado (p.331).

Llama la atención como en un pequeño recuadro sobre la Exposición Universal de 1992 se menciona a la familia real cuando no aparece en la imagen:

El 20 de abril de 1992 se inauguró, con la presencia de la familia real, la Exposición Universal de Sevilla. (Santillana, p.347)

Un dato que consideramos podría ser innecesario sobre un evento del que solo se dice que “hasta octubre del mismo año, recibió la visita de más de 15 millones de extranjeros y de unos 11 millones de españoles” (Santillana, p.347).

No obstante, y a pesar de la marcada presencia de Juan Carlos I en este último tema del libro, consideramos que el aspecto más relevante se encuentra en la pregunta que se formula al estudiante en el apartado de actividades sobre *Pasado y presente*:

¿Crees que para que en España siga existiendo una democracia es preciso que se mantenga la monarquía? ¿Por qué? (Santillana, p.349)

Al igual que ocurre con la figura de Suárez, parece que este manual deja la puerta abierta a visiones que pudieran cuestionar el mantenimiento de esta institución. Es el único manual que contempla esta opción.

Por último, en el manual de Bruño se establece una paradoja interesante. El tema se inaugura con una fotografía que ocupa más de media página del rey con motivo de la sanción de la Constitución pero no se le nombra ni directa ni indirectamente en los textos que aparecen bajo el epígrafe *España en democracia*. Sí aparece mencionado, sin embargo, en un pequeño texto complementario que relata lo acontecido en el 23-F:

El temor empezó a disiparse cuando el Rey apareció al filo de la medianoche en la pantalla del televisor, ordenando el repliegue y el sometimiento de las tropas amotinadas. (Bruño, p. 265)

Y, sobre todo, adquiere especial protagonismo en la página de *Competencias y habilidades*, bajo el epígrafe *Factores que hicieron posible la Transición*:

Actualmente **pocos ponen en tela de juicio** el **papel relevante** que desempeñó el Rey, don Juan Carlos de Borbón, en la Transición (...).

Se considera otro **acierto del Rey** la designación, tras la dimisión forzada de Arias Navarro, de Adolfo Suárez como presidente del gobierno. (Bruño, p.277)

Podemos entender, por tanto, que en el manual de Bruño, la figura de Juan Carlos I tiene un menor protagonismo que en el resto de libros analizados pero la imagen que se traslada en los momentos en que se menciona es muy positiva. Se desprecia a aquellos que pudieran cuestionarlo (“pocos ponen en tela de juicio”) y se destaca su gestión (“se considera otro acierto del Rey”).

Incidimos en la idea de que, en el marco de los libros analizados, son contados los casos que pretenden vincular a personajes individuales con movimientos. Tanto el rey como Adolfo Suárez son ejemplos excepcionales de este ensalzamiento de la figura. Consideramos que los textos, las imágenes y, especialmente las actividades, buscan la asociación de los dos personajes a un periodo concreto de la historia de España, la transición, un tiempo presentado como positivo para la sociedad. Los valores asociados al monarca a partir del plano léxico analizado son: moderación, diplomacia, firmeza y capacidad de diálogo.

Nos ha llamado la atención las preguntas abiertas del manual Santillana sobre la monarquía, donde puede atisbarse cierto cuestionamiento. No se corresponden con la línea ideológica del grupo Prisa que siempre ha mantenido respeto por la institución a través de sus medios¹⁰⁷.

¹⁰⁷ En algunos casos se ha mantenido una postura algo más crítica pero ha sido a través de figuras colaboradoras, como fue el caso de Iñaki Gabilondo. Este periodista en su videoblog

8.6.2.3. Goya

El tercer personaje que hemos considerado pertenece a un ámbito muy distinto a los anteriores pero entendemos que debe ser destacado porque tanto en espacio como en tratamiento, los libros analizados coinciden de manera unánime en resaltar sus virtudes.

Vicens Vives dedica el texto complementario del tema 7 sobre el arte en el siglo XIX a la figura de Goya (dos páginas completas). El título ya expone la consideración que para los autores merece el pintor: *Un artista excepcional: Francisco de Goya* (Vicens Vives, p.128). El adjetivo que califica al autor supone semánticamente la reunión de numerosas virtudes, el carácter singular y único que denota la palabra ‘excepcional’ nos lleva a considerarlo entre los personajes destacados de los libros de texto de Historia.

Resulta significativo que en los textos de estas dos páginas se recoja parte de la biografía del artista. La mayoría de los personajes que aparecen en los manuales son apenas nombrados o asociados a una idea o movimiento. En el caso de Goya, se aporta información sobre su vida, su condición artística y evolución.

El repaso biográfico de este personaje representa un caso aislado con respecto al resto de figuras que se incluyen en los manuales. La presencia de la biografía ya supone una manera de conceder al personaje en cuestión protagonismo frente a otros.

En estos textos se muestra especialmente la relación entre el pintor, la familia real, la sociedad de su época y señalados episodios o acontecimientos nacionales que provocan la vinculación del artista a la historia de España

reconoce la censura o autocensura practicada por los medios de comunicación: “Al Rey le hizo mucho daño la protección que le brindamos los medios”.

Véase Eldiario.es (10 de marzo de 2016). Iñaki Gabilondo aplaude la información de eldiario.es y lamenta la “protección” de los medios hacia la monarquía. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/rastreador/Inaki-Gabilondo-Lopez-Madrid-constituyen_6_493160686.html

(véanse Anaya, p. 115; SM, p. 19; Vicens Vives, pp. 128-129). En SM se insiste en esta idea en el marco de actividades:

¿Durante qué reinados vivió Francisco de Goya? ¿Cuál era la relación con la Monarquía? (SM, p. 19)

En el caso de Anaya, además de la presencia biográfica, encontramos otros elementos que ponen de manifiesto el papel que se otorga al pintor, todos en la misma línea que ofrece Vicens Vives. Bajo el título *Goya, la vida de un genio*, el libro dedica una página y media destacada en color verde de fondo a la figura del artista (Anaya, pp. 114-115).

Espacio, refuerzo gráfico y utilización de términos positivos (especialmente en el título) contribuyen a ensalzar al personaje. Incidimos en el término 'genio', ya que el adjetivo 'genial' es también utilizado en SM (p. 15) al referirse al pintor:

En España, el **genial Francisco de Goya**, que más tarde desarrollaría otros estilos pictóricos, también atravesó una etapa neoclásica en su amplia trayectoria creativa.

Al igual que supone prácticamente una excepción encontrar en los manuales muchos datos sobre la información biográfica de una figura histórica, resultan también contados los ejemplos en que un adjetivo calificativo, y más aún, en grado máximo, califican de una manera tan clara y directa a un personaje. Los términos 'genio' o 'genial' aluden a las mismas características de excepcionalidad que marca el manual de Vicens Vives. Además, por otro lado, cabe mencionar el uso de la negrita para enfatizar el nombre del artista.

Santillana dedica una página, *En profundidad*, a Francisco de Goya. Volvemos a encontrarnos con la palabra 'genio':

El gran genio de la época neoclásica española fue Francisco de Goya. (Santillana, p.23)

Asimismo, al igual que en el resto de manuales analizados, son habituales los adjetivos que contribuyen a fabricar una imagen positiva del pintor. En este caso se utiliza dos veces en el mismo párrafo el término 'extraordinario': "la obra de Goya tiene un **extraordinario valor**", "**extraordinario dominio** a la hora de expresar las emociones y la psicología de las personas". Por otro lado, también se menciona que "**se adelantó** a la pintura de su época" y que "fue una **referencia** para movimientos pictóricos posteriores". En las actividades de este manual, se pide al alumno que amplíe información sobre el pintor, haciendo un mural con algunas de sus obras presentadas de manera ordenada.

En el manual de Bruño (p.90) también podemos encontrar adjetivos calificativos en grado positivo. Así señalamos "**valiosas** pinturas", "**gran** artista", "**testigo excepcional**", "artista **polifacético**", "retratista **perfecto**", "**fascinantes** pinturas". O expresiones como "**se adelantó** al arte de su tiempo" o "Goya ha sido **uno de los pintores más geniales de todos los tiempos**" (esta última como frase introductoria de una de las actividades). La imagen también cobra un gran protagonismo en las páginas que Bruño dedica a Goya.

Así cabe destacar que una página completa (p.91) contiene exclusivamente cuatro pinturas en gran tamaño del pintor, que aparece en autorretrato en la página 90.

La editorial SM es la que menos espacio concede al personaje pero el contenido ofrecido redundante en ofrecer una imagen positiva del mismo. En concreto, el pintor es abordado en un recuadro de menos de media página (p.15) y un pequeño párrafo en el texto principal (p.19).

Por último, debemos señalar la vinculación que establece el manual de Vicens Vives entre Goya y el concepto de libertad: "Su mundo plástico era de una **libertad total** y de un **absoluto dominio** de la materia" (Vicens Vives, p. 129). La segunda pregunta del cuadro de actividades redundante en la misma idea:

¿Por qué podemos decir que el arte de Goya es de **absoluta libertad**? (p.129)

La libertad es uno de los valores considerados políticamente correctos en nuestro contexto histórico. Entendemos que su asociación al artista no puede ser sino positiva.

Por otro lado, debemos resaltar el valor que concede el libro de Vicens Vives al arte, como instrumento para provocar la reflexión: “El arte se reclama como un mecanismo de reflexión sobre el ser humano y un elemento de provocación y crítica social” (Vicens Vives, p. 306). No solo las palabras que quedan recogidas en el manual, sino también la numerosa cantidad de obras de arte, ilustraciones y caricaturas que inundan las páginas del libro nos llevan a percibir la intención de los autores en provocar la reflexión y la crítica. Supone una manera de mostrar la importancia que le conceden a esta disciplina. A Goya, por tanto, como representante máximo de los artistas en una época, se le presupone también de manera implícita un valor positivo por su condición o profesión.

Como balance de los cinco manuales analizados, entendemos que especialmente a través del plano léxico se ha ensalzado la figura del pintor. Identificamos un tono laudatorio al abordar su figura y una estrecha asociación a valores muy positivos: genialidad, excepcionalidad, sensibilidad, polifacetismo, libertad, etc.

8.6.2.4. Pablo de Olavide

Vinculado a la figura de Carlos III, que fue quien le encomendó la repoblación de Sierra Morena y la fundación de localidades que hoy continúan siendo municipios importantes de Andalucía, los cinco libros destacan el papel de Pablo de Olavide (principalmente Anaya, Santillana y SM). Estas tres editoriales dedican gran espacio a su figura y a la labor que realizó en la construcción de los pueblos andaluces.

Resulta especialmente significativo el caso de Anaya, que dedica página y media en recuadro con fondo verde. Encabezando la información, un retrato del personaje junto a un amplio mapa de Andalucía con los municipios que se fundaron bajo su mandato.

En este manual se explica principalmente la labor desarrollada y se pretende una vinculación de esta figura con la construcción de Andalucía.

En el libro de SM (p. 20), sin embargo, aunque el espacio concedido sea menor, se presenta un retrato de dimensiones más amplias y se insiste más en el perfil biográfico de su figura que en el propio proceso de repoblación. Son las actividades que complementan el temario las que insisten en que el alumno recuerde la contribución de este personaje a la comunidad andaluza: “Comenta cuál fue la principal obra de Olavide en Andalucía” (SM, p. 20).

La editorial Santillana dedica dos páginas (pp. 24 y 25) al siglo XVIII en Andalucía, prestando especial atención a esta figura. La prueba que más refuerza este protagonismo de Olavide se observa en el recuadro *Ideas Clave* en el que dentro del apartado *Los protagonistas* pregunta:

¿Qué papel jugó Pablo de Olavide en la época de la Ilustración en Andalucía? ¿Qué otros personajes destacaron? (Santillana, p.24)

La primera pregunta busca poner especial énfasis en el papel de Pablo de Olavide y la segunda cuestión pone de manifiesto el papel secundario del resto

de personajes frente a esta figura analizada. Por otro lado, el hecho de que se incluya como documento complementario las impresiones de Olavide tras la visita a las nuevas poblaciones, también redundan en dar proyección a su imagen. Aunque no se incluye un retrato de su persona, Olavide vuelve a ser recordado en las actividades: “Explica con qué dificultades se encontraron los colonos y qué medidas tomó Olavide para mejorar su situación.” El ilustrado se muestra como una persona que contribuye a mejorar la situación de una población.

Asimismo, otra de las actividades propone una visita a la página web sobre Pablo de Olavide, http://www.personal.us.es/alporu/historia/pablo_de_olavide.htm. Además, en las actividades de repaso del tema, bajo el epígrafe *Los personajes* (en negrita), se pide al alumno que explique el papel histórico de Pablo de Olavide (entre otras figuras).

En el manual de Bruño, el nombre de Olavide queda reflejado en los dos títulos (informe y despiece) que abordan el tema de la colonización andaluza. El contenido del texto principal (informe) destaca que fue Pablo de Olavide (en negrita) quien, “en nombre de Carlos III, inició en 1767 la repoblación de Sierra Morena, en el reino de Jaén” (Bruño, p.51). El despiece se refiere a la relación entre Olavide y la Inquisición: “La fama de ilustrado y enciclopedista de Olavide hizo que un fraile llegado a Andalucía con los colonos alemanes le vigilara constantemente”. La imagen, sin embargo, que se elige para ilustrar el tema no alude a su figura, pues representa un mapa de Andalucía con los pueblos y aldeas fundados durante la colonización. La actividad no va orientada tampoco a destacar su labor: “¿Qué problemas del campo andaluz pretendían resolver las colonizaciones? Resume sus características más relevantes”.

Pablo de Olavide representa un claro ejemplo de los personajes que deben hacer referencia a la comunidad autónoma. Consideramos que el tratamiento y el espacio que se le concede se hallan relacionados con las pautas que marca la legislación andaluza. Como indica el Decreto 227/2011, de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así

como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía en su página 9:

Específicamente, los libros de texto incluirán contenidos y actividades relacionados con la educación en valores y la cultura andaluza a las que se refieren los artículos 39 y 40, respectivamente, de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre.¹⁰⁸

La intención que se atisba es la de ayudar a crear en el alumno una conciencia sobre el origen histórico de su comunidad. El valor regionalista se encuentra, por tanto, en alza, con el análisis de este personaje.

8.6.2.5. Blas Infante

Blas Infante¹⁰⁹ es otro de los personajes que emergen de manera destacada de los manuales.

El libro de texto que más ensalza esta figura es Santillana, que dedica una unidad perteneciente al tema 10 (*España de 1902 a 1939*) titulada *El nacimiento del andalucismo. Blas Infante*. Además de formar parte del título, las dos páginas que se despliegan sobre el tema (pp. 212-213) se encuentran encabezadas por una fotografía en primer plano y tamaño medio del personaje. El texto se centra en el origen del andalucismo y en la importancia que tuvo Blas Infante en su creación y difusión. Se le concede un protagonismo relevante en la construcción del regionalismo andaluz. Algunas de las frases que demuestran esta asociación son:

Pero tendremos que esperar hasta principios del siglo XX para que el andalucismo se convierta en realidad de la mano de Blas Infante. (Santillana, p.212)

¹⁰⁸ Decreto 227/2011, de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA, nº 142, pp 8 a 12. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/142/boletin.142.pdf>

¹⁰⁹ Según una encuesta realizada por la Fundación Centro de Estudios Andaluces, Blas Infante es el personaje histórico que más interés despierta entre los andaluces. Eldiarioand/Europa Press. (4 de diciembre de 2016). Blas Infante es el personaje histórico andaluz que despierta más interés para el 68% de andaluces. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/andalucia/Blas-Infante-historico-despierta-andaluces_0_587241324.html

Estas ideas no llegaron a ponerse nunca en práctica y tendremos que esperar hasta principios del siglo XX, cuando Blas Infante desarrolló y puso en marcha el andalucismo. (Santillana, p.212)

Se presenta la figura de Blas Infante como alguien esperado para impulsar el cambio. En un epígrafe dedicado exclusivamente a su figura se destaca su trabajo y se dibuja su personaje asociándolo a la intelectualidad, actividad, trabajo, cultura, sensibilidad...

Tanto el recuadro de *Ideas Clave* como las actividades dedican espacio significativo a su figura y a su labor en la construcción del regionalismo andaluz: “¿Quién fue Blas Infante?”, “¿Cómo evolucionaron sus ideas sobre Andalucía?”, “¿Cómo describe Blas Infante la situación de los campesinos andaluces?”, “Para Blas Infante, ¿era la identidad andaluza algo que había surgido recientemente?”, “¿Qué argumentos utiliza Blas Infante para defender la nacionalidad de Andalucía?”. Como puede observarse, se hace especial hincapié en su trabajo.

En el caso de Bruño se incluye una página dedicada a la figura de Blas Infante (p.210). No pertenece al texto principal, sino que se trata de un *Informe*, que ocupa un lugar preferente y que se encuentra reforzado en color amarillo. En el título aparece su nombre: *El despertar del regionalismo andaluz: Blas Infante*. Un primer plano del personaje en una fotografía de gran tamaño (como suele ser habitual en Bruño) ilustran el tema. Este manual proporciona menos datos sobre Infante pero le concede, de igual modo, el protagonismo del movimiento regionalista andaluz.

SM también utiliza un epígrafe destacado (no una unidad) para abordar el personaje. Se le considera “gran impulsor del regionalismo andaluz”. También aparece su nombre en el título (*El regionalismo andaluz y Blas Infante*) y una imagen en primer plano ocupando un lugar destacado. Debemos mencionar además una actividad en la que se pone de relieve el papel de Blas Infante en el andalucismo (p.158).

En el caso de Anaya, no se destaca la figura de Infante en ningún título pero se asocian a su figura en el cuerpo de texto una serie de características positivas. Destaquemos algunas frases:

Será en el siglo XX cuando el **entusiasmo** de Blas Infante Pérez (1885-1936) **logre** darle cuerpo al “andalucismo”. (Anaya, p.157)

El **mérito** de Blas Infante fue percibir la necesidad de unir los ideales andaluces con las aspiraciones del campesinado. (Anaya, p.158)

La imagen elegida en este caso presenta a la figura analizada en un plano medio. Las actividades también refuerzan su papel:

Blas Infante está considerado como el padre de la patria andaluza. ¿Sabrías explicar por qué? Realiza una breve redacción sobre su vida. (Anaya, p.158)

En el caso de Vicens Vives no se aborda su figura.

Entendemos, que al igual que sucede con Pablo de Olavide, la figura de Blas Infante es un ejemplo que busca recuperar determinados personajes que pongan en alza los valores identitarios de la comunidad autónoma. El hecho de que el manual Vicens Vives preste muy poca atención a Pablo de Olavide (lo menciona pero no lo vincula a Andalucía) y ninguna a Blas Infante pone de manifiesto la importante carga ideológica que encierran estos personajes cuando se trata de construir identidades regionales.

Creemos que a esta editorial no le interesa poner en valor el trabajo de Olavide ni de Infante. No se halla en la línea de destacar rasgos identitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

9. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE TRABAJO

9.1. Conclusiones de la investigación

Desde hace un siglo, los historiadores han puesto de relieve la acción de esas fuerzas colectivas y anónimas que llevan los pueblos porque son la obra de los pueblos, porque no emanan de tal o cual individuo, sino de la sociedad en su conjunto.

Émile Durkheim

Una de las primeras líneas en esta investigación se orientaba a identificar a los héroes que podían emerger de los libros de Historia de 4º de Secundaria en Andalucía. ¿Quién o quiénes serían los personajes expuestos como modelo para el alumnado en las aulas? ¿Qué nombres podían liderar los discursos históricos de las primeras décadas del siglo XXI?

Tras el análisis de los manuales, hemos podido extraer como primera conclusión que los libros de texto de Historia de 4º de Secundaria optan principalmente por ensalzar movimientos, grupos y colectividades frente a individuos. A pesar de la mención de diversos personajes destacados en episodios señalados de la historia, podemos constatar que los manuales no suelen exponer modelos heroicos individuales.

Entre estos héroes colectivos, hemos podido identificar dos grandes grupos: la mujer y los pensadores e intelectuales vinculados al movimiento de la Ilustración.

El caso de la mujer se aborda de manera transversal durante todos los libros. Aunque en algunos momentos se mencionan una serie de nombres, podría considerarse que la mujer se presenta como colectivo homogéneo. Se ofrece la imagen de un grupo que lucha por modificar su situación al hallarse en desventaja social con respecto al hombre.

Del tratamiento de la mujer en estos manuales y del análisis de parte del contexto se puede extraer la conclusión de que existe una intencionalidad (queda patente y explicitada en la normativa del curriculum escolar) de corregir la desigualdad de género a través del protagonismo de la mujer en el discurso histórico. Sin embargo, consideramos que no consigue su propósito pues la historia sigue siendo contada desde una perspectiva androcéntrica.

El hecho de presentar la mayoría de las informaciones no en el texto que guía la unidad, sino en los epígrafes o recuadros que buscan la ampliación del tema, pone de manifiesto la existencia de dos historias. Por un lado, la historia principal, que correspondería a la evolución de la sociedad en general, y por otra parte, la historia secundaria, que en este caso se centraría en las transformaciones que experimenta el colectivo femenino en los distintos periodos. La mujer es situada en el relato secundario del texto, mientras que el hombre sigue predominando como sujeto de la historia principal.

Por otro lado, debemos especificar que la mujer que se expone como modelo es una mujer occidental o española (se van alternando los modelos a lo largo del temario). Solo en una de las unidades se aborda el ejemplo de la mujer no occidental y, como sucede en algunos de los documentos analizados, sirve para destacar el 'progreso' de Occidente frente a Oriente, con lo que refuerza los valores propios frente a los externos.

Entendemos que el nivel de autocrítica ante la propia sociedad occidental es muy bajo, ya que, salvo excepciones, la mayoría de los contenidos y de los ejercicios se encuentran orientados a entender el momento histórico actual para la mujer como el mejor de la historia. La situación de la mujer hoy en los países desarrollados se expone (en mayor o menor medida, dependiendo del manual) como un modelo a seguir en otros contextos culturales y de menor desarrollo económico.

Los valores que se asocian a este colectivo tanto en imágenes como en texto son: el trabajo, la actividad, la diligencia, la lucha, la perseverancia el esfuerzo, la reivindicación, el valor, la intelectualidad, la cultura, la preparación, la

capacidad, la responsabilidad, el compromiso, la obligación, la madurez, la fuerza... Son valores aceptados y ensalzados en la sociedad occidental. Todos ellos podrían ampararse bajo el concepto 'trabajo'. Todos ellos son ensalzados en el marco de un sistema capitalista.

El otro grupo identificado en el marco de la concepción heroica es el grupo de los ilustrados. En este caso puede localizarse en un tema concreto. No existe un cuestionamiento en ninguno de los manuales analizados de los ideales defendidos por este grupo. Aparecen en los libros de texto como un colectivo que arroja luz y guía a la sociedad hacia mejores estadios.

Los valores que acompañan a los ilustrados son el progreso, la evolución, el desarrollo, la racionalidad, la intelectualidad, la cultura, el trabajo, el esfuerzo, la igualdad, la libertad, la autonomía, la independencia, la fuerza, el vigor, el valor, la trascendencia, la significación, la fraternidad, la solidaridad, la tolerancia...

Todos estos valores son también aceptados, destacados y considerados 'positivos' en la sociedad actual de Occidente. Todos ellos son puestos en alza en los sistemas democráticos. Podrían considerarse incluso conceptos o ideas muy asociadas a la idea de 'Europa'.

Por tanto, tras el análisis de los valores que transmiten los héroes en los libros de historia de 4º ESO podemos afirmar que tanto el sistema capitalista como el sistema democrático, marcos en que se insertan estos manuales, quedan de manera indirecta reforzados en los mensajes que trasladan los libros de texto.

Son valores que se encuentran en sintonía con lo considerado políticamente correcto en el periodo en que se publican los manuales. El respeto a los derechos humanos, la democracia, la igualdad, la razón y la cultura son valores encumbrados en los libros de texto. Todos ellos forman parte del máximo referente de la cultura del momento en el ámbito geográfico-político en que se insertan los manuales: en Andalucía, en España, en la Unión Europea y, en general, en el marco de la cultura occidental.

La igualdad de género ha representado en los últimos años uno de los valores clave del gobierno (especialmente en el mandato de José Luis Rodríguez Zapatero) y los ideales de la Ilustración siguen constituyendo la base del sistema democrático.

Creemos que la historia reciente de España, con la experiencia de una dictadura, ha empujado a los gobiernos desde la transición a reforzar una serie de valores que destaquen las bondades del sistema político democrático. El periodo de la transición liderado por Adolfo Suárez y Juan Carlos I y el grupo de pensadores ilustrados del siglo XVIII se exponen en los manuales como momentos positivos para la evolución del país.

Por otro lado, el hecho de encontrar modelos colectivos en lugar de individuales, parece reforzar la tesis de Durkheim (2002), que defiende que para que exista una vinculación mayor entre el individuo y su comunidad, es preferible un modelo colectivo que represente el “espíritu de la sociedad” en lugar de un individuo, con el que podrían no encontrarse lazos de conexión. Parece, por tanto, que puede ser propio de un sistema democrático, donde el poder reside en el pueblo, y donde el funcionamiento se produce a través de estructuras grupales, el marco idóneo para que emerja este tipo de héroe.

La recuperación de la representación colectiva del héroe a partir de la Revolución francesa parece que puede contribuir a consolidar esta idea. Porque, ¿existe una vinculación entre el periodo histórico que se estudia y el carácter individual o grupal del héroe? Es decir, ¿encontraremos más héroes individuales si estudiamos la historia de la Edad Antigua, Media o Moderna en lugar de la Contemporánea? En esta tesis hemos abordado la historia a partir del siglo XVIII pero nos parece interesante emprender futuros estudios que investiguen la figura heroica en periodos anteriores.

Consideramos que los héroes son símbolos coyunturales de la materia Historia, que van cambiando en función de los valores que imperen en la sociedad.

Sirven de elemento cohesionador y proporcionan información sobre las prioridades establecidas por los gobiernos.

Por otro lado, en nuestra hipótesis partíamos de que estos valores reforzarían el eurocentrismo, y podemos constatar, tras el análisis de los mismos, que así es. Los valores, la perspectiva con la que se analizan los acontecimientos históricos, la selección de contenidos y de fuentes redundan en la visión eurocéntrica de la historia. Se enfatiza el valor de la propia cultura. Los parámetros que rigen las sociedades occidentales son considerados como lo bueno y lo deseable.

El estudio de otras sociedades y culturas no occidentales ocupa un lugar periférico en los manuales. En algunos casos, cuando se hace referencia a ellos, se enfatiza su estadio más primitivo o menos desarrollado y se cuestionan los valores que promueven. Consideramos que existe una presentación positiva del nosotros y una negativa de los otros. Se destacan los logros propios y se invisibilizan los fallos cuando se trata de la propia cultura, mientras que se esconden las virtudes y se resaltan los errores cuando se mencionan otras sociedades.

Asimismo, debemos insistir en que en los libros analizados esta cultura propia aparece marcada y delimitada continuamente, se establece una gran diferencia entre nosotros y ellos y no se aborda el concepto de identidad como lo reivindica Amin Maalouf¹¹⁰.

En este marco cultural no solo 'Europa' se sitúa en el centro. Debemos admitir que los valores nacionalistas y regionalistas quedan aumentados a causa de esta visión que coloca en el centro de estudio al país y a la región, España y Andalucía en este caso.

¹¹⁰ "Se debería animar a todo ser humano a que asumiera su propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión, a veces en instrumento de guerra" (Maalouf, 1999, p.191).

El punto de partida lo constituye principalmente el Estado español, que se convierte en el protagonista de los libros. La hipótesis planteada al inicio de la tesis sigue validada. El nacionalismo impregna el discurso histórico del pasado que ofrecen los manuales pero no a través de ‘figuras gloriosas’ que ensalcen la patria, como podía hacerse en épocas pasadas. El ‘nuevo nacionalismo’ se basa principalmente en proporcionar y focalizar la atención de lo acontecido en el territorio español, obviando e ignorando acontecimientos de gran relevancia que tienen lugar en otras partes del mundo.

Asimismo, se han hallado valores regionalistas (aunque en este caso no todos los libros de texto coinciden) al destacar el origen andaluz de figuras o instituciones asociadas a valores positivos y al utilizar, como ocurre con el nacionalismo y el eurocentrismo, un lenguaje delimitador para indicar la perspectiva desde la que se narra el discurso. No podemos olvidar que el modelo de estado autonómico que parte de la Constitución de 1978 plantea un Estado de las Autonomías como sinónimo de progreso y democracia. Poner en alza las singularidades de cada una de las comunidades autónomas que forman parte de España, significa, de manera indirecta reforzar, una vez más, los valores democráticos.

Por otro lado, además de los héroes colectivos, hemos identificado algunos personajes que hemos considerado tenían un tratamiento diferente al resto (por falta de cuestionamiento sobre su figura o por asociación a valores positivos) y hemos destacado algunos nombres. Estos sujetos individuales corroboran la difusión de elementos nacionalistas pues todos ellos son personajes españoles o que han desarrollado su labor ‘en y por España’. Adolfo Suárez y el rey Juan Carlos I son destacados por liderar el proceso que comienza a transformar el país en la sociedad que es hoy, o Goya, como pintor que captó momentos históricos de manera “excepcional”, es el artista al que más se alaba en los textos. Todos ellos se encuentran estrechamente vinculados a España y a sus símbolos (la corona, la bandera y las escenas que retratan episodios históricos y forman parte del patrimonio cultural). Pablo de Olavide o Blas Infante son también figuras que emergen de manera conspicua en casi todos los manuales poniendo en alza valores regionalistas.

A pesar de que estos personajes no responden a la categoría de héroe que hemos planteado en nuestro modelo de análisis, hemos considerado oportuno incluirlos en el trabajo para apuntar algunas ideas relacionadas con ellos y sembrar la semilla de una futura investigación que analice en mayor profundidad no solo a estos, sino a otros personajes que pueden presentar una carga ideológica interesante.

Continuando con las conclusiones del trabajo, podemos constatar que los libros de Historia siguen centrados en estudiar las sociedades que han habitado un territorio, prestando más atención a los procesos y personajes que han contribuido a mantenerlo y ampliarlo que a conocer los movimientos y protagonistas de territorios que no representan 'interés' en el momento actual. Consideramos que a medida que se estrechen los vínculos -entendemos que básicamente comerciales-, se profundizará en el conocimiento del otro, pero en cualquier caso, se hará desde una mirada egocéntrica, mercantilista y orientada 'desde el presente', partiendo del interés que puede suponer para la propia cultura.

Estudiar el contenido y los valores que transmiten los manuales de texto nos proporciona información sobre parte de los valores que una sociedad pretende inculcar a sus ciudadanos. Así, podemos comprobar que un libro de Historia puede ofrecer más información sobre el presente que sobre el pasado. La normativa publicada a nivel estatal y autonómico que marca el contenido de los libros de texto incluye una serie de valores que deben ser tenidos en cuenta para la elaboración de los manuales. Aquellos que no tomen en consideración estas pautas no podrán optar a ser texto de referencia en el aula. Por tanto, podemos concluir que los libros contienen los valores que el Gobierno considera correctos. Validamos de nuevo la hipótesis de la que partíamos: los libros de texto de Historia se orientan desde el presente.

Este hecho pone asimismo de manifiesto la dimensión propagandística que acompaña al manual escolar de Historia. Los jóvenes van recibiendo una visión de un pasado común que contribuirá a construir su propia identidad. Esta

mirada es prácticamente homogénea y cumple el propósito explicitado en la normativa: se vincula al sujeto con la comunidad en la que vive.

Consideramos que estos manuales se aproximan al concepto de propaganda porque entendemos que no forman parte de una educación orientada a la crítica y a la reflexión, sino al refuerzo de determinados contenidos que deben ser conocidos y aprendidos. Salvo ciertas excepciones, la mayor parte del contenido de los libros de texto analizados supone una compilación de hechos pasados, con nombres, fechas que van exponiéndose uno detrás de otro. Apenas hay margen para la profundización. El relato de la historia resulta más descriptivo que explicativo. Prevalece la enumeración de sucesos y nombres frente a la relación causal y la interconexión entre distintos momentos históricos. El texto no fomenta, en líneas generales, el desarrollo de la capacidad crítica en el alumno

Asimismo, podríamos extraer como conclusión que la comunicación que se establece a partir del libro de texto tiende a ser unidireccional, enfatizando la posición privilegiada del emisor frente al receptor. Esta posición se hallaba establecida desde el punto de partida. Los educandos deben recibir de forma pasiva los contenidos curriculares que marca el Gobierno, deben aprenderlos y demostrar que lo saben (a través de exámenes o trabajos) pero, además, la forma en que se presentan los contenidos y la función de las actividades parece contribuir a legitimar la posición de superioridad. La mayoría de los ejercicios propuestos se convierten en instrumentos que refuerzan el propio discurso del libro. Consideramos que la mayoría de las preguntas formuladas al estudiante no incitan a la reflexión crítica sino al fortalecimiento de la asimilación de determinados contenidos. Traen, como describían Freire y Faundez, las respuestas y no invitan, salvo excepciones, a hacerse preguntas.

Pensamos que estos manuales forman parte de un sistema educativo que, sin tener en cuenta algunos casos, apenas se cuestiona el modelo establecido y que presenta los valores propios como el ideal a alcanzar por parte de las sociedades. Entendemos los libros de texto como elementos del sistema educativo que contribuyen a reforzar los valores imperantes, y por tanto, no se

encuentran destinados a plantear en sus receptores (alumnado de 4º de Secundaria) modelos sociales alternativos. Los contenidos y valores de los manuales tienden a perseguir el mantenimiento del sistema imperante a través de la integración de nuevos miembros.

Los libros de texto de Historia se presentan como inmunes a la ideología ofreciendo la realidad como hecho inmodificable. Parecen enseñar que la cultura es algo cerrado y acabado. Salvo algunas excepciones (contempladas en el epígrafe 8.6.1.), no se incluye el reconocimiento del manual como un producto coyuntural que forma parte de la construcción social de la realidad. Se ofrece poca información al receptor del mensaje sobre los autores y ninguna sobre el proceso de elaboración del mismo. No se han encontrado evidencias en los manuales que comuniquen acerca del emisor/emisores del relato más allá de los nombres que figuran en el espacio reservado para identificar a los responsables de la publicación.

Aunque bien es cierto que los libros cuentan entre sus primeras páginas con explicaciones sobre el propio manual, estas se limitan a ofrecer información sobre el formato (cómo se estructura cada unidad, la realización de actividades, cuáles son las competencias básicas que se desarrollan, glosario, etc.). Son datos que parecen estar destinados a orientar al profesor y al alumno por el propio libro, pero no proporcionan información acerca de la adaptación del contenido a normativas nacionales y regionales, de las posibles corrientes que influyen en el trabajo de los autores, etc.

Consideramos que la presentación de este producto de una manera opaca supone una forma de descontextualización del libro de texto y de su contenido. Entendemos que la materia de Historia engloba una información que orienta de manera significativa los valores de los jóvenes y que estos alumnos deben reflexionar acerca de la forma en que reciben su propio pasado.

Entendemos, también, como hemos mencionado, que estos manuales contribuyen a ofrecer una visión homogénea y estandarizada, propia del sistema capitalista en el que nos inscribimos.

El contenido de estos libros es planificado. La responsabilidad recae principalmente en el Estado y en la comunidad autónoma. El Gobierno, a través de la legislación nacional y regional, regula los contenidos que deben publicarse en los manuales. El Ministerio de Educación es el encargado de fijar las pautas principales del currículo, aunque el Gobierno autonómico también dispone de un margen para establecer los contenidos.

Tras analizar los modelos de curriculum propuestos desde la Administración, observamos que las indicaciones sobre los temas que deben ser incluidos son tan precisas, detalladas y numerosas, que el margen de actuación de las editoriales para influir en los valores transmitidos es prácticamente inexistente.

El Gobierno decide los temas que se van a abordar. Este punto sobre la presencia/ausencia de determinados ejes temáticos condiciona ya de partida una serie de valores (se deben tratar una serie de acontecimientos y no otros, el protagonismo en una época concreta recae en un lugar y no en otro, etc.). Supone uno de los principales condicionantes que determina en gran medida los contenidos curriculares. Pero además, la normativa incluye una serie de valores que deben ser respetados de manera transversal a través de la toma en consideración de una serie de leyes, con lo que el margen creativo de la editorial se ve altamente minimizado.

Entendemos tras esta investigación que el papel de las empresas editoras se ciñe prácticamente a adaptar sus materiales a la normativa vigente, de ahí que exista una gran coincidencia entre las distintas casas con respecto a los temas que se tratan. No se han encontrado grandes diferencias entre los manuales analizados y debemos recordar que algunas de las editoriales estudiadas presentan diferencias ideológicas significativas. En el tratamiento de los temas sí se han observado ciertos contrastes.

De los cinco libros diseccionados, creemos que la editorial Vicens Vives es la que ofrece una visión de la realidad menos estereotipada. Aborda con mayor prudencia y contextualización los diferentes temas. En el margen que le

permite el Gobierno para desarrollar los ítems propuestos se observa un gran esfuerzo por no caer en simplificaciones. Se pone de relieve su especialización en elaboración de libros de textos de Historia y se aprecia visiblemente una finalidad educativa.

En los libros de editoriales como Anaya y Bruño, que pertenecen al grupo Lagardère (con actividades en las ramas aeronáutica, armamentística o automovilística) no podemos constatar que hayamos encontrado valores que fomenten el conflicto (habrían sido claramente retirados) al abordar el tema de la mujer, pero sí podemos afirmar que existe una presentación de otras culturas más simplista y descontextualizada. Esto puede observarse especialmente en el caso de Anaya, porque en el manual de Bruño lo que existe es una invisibilización, como se ha mencionado, de la mujer no occidental.

En cualquier caso, a pesar de los matices expuestos (desarrollado en las conclusiones parciales y generales del análisis de valores), podemos afirmar que el contenido de Historia que reciben los alumnos de 4º de ESO en Andalucía es prácticamente homogéneo, con independencia del libro de texto elegido por su centro. Las directrices impuestas desde la Administración central y autonómica consiguen proyectar un discurso casi único para los jóvenes estudiantes, discurso que no olvidemos, reciben de manera obligatoria.

El papel de las editoriales en la construcción de este discurso sobre el pasado, entendemos, por tanto, que es muy pequeño en relación al papel que juega el Gobierno. Creemos que estas empresas buscan la aprobación de sus productos por parte de los instrumentos administrativos de control, con lo que elaboran unos contenidos que se adapten de la mejor manera posible a los requisitos que se le demandan.

Hemos comprobado que el libro de texto supone una de las principales fuentes de ingresos para las editoriales, por tanto, podemos entender que estas empresas son las primeras interesadas en acceder al circuito comercial del manual escolar al menor coste posible (libros cuyo contenido sea revisado y puesto en cuestionamiento podría conllevar la retirada del mismo y podría

ocasionar cuantiosas pérdidas a la casa editorial). Los propios editores serán los encargados en ajustarse al máximo a las exigencias gubernamentales.

En esta investigación hemos podido constatar que existen ciertos elementos de control del contenido de estos manuales por parte de la Administración, pero que en la mayoría de los casos, por las razones arriba expuestas, los libros de texto tratan de cumplir los requisitos que exige la normativa estatal y regional. Podríamos entender, por tanto, que a pesar de la existencia de controles de contenido, el tipo de censura predominante en el proceso podría acercarse a la concepción de autocensura.

Esta autocensura, típica del actual sistema, permite el mantenimiento de este. Además, le otorga una apariencia de permisividad y ausencia de represión al trasladar estas funciones al propio sujeto.

Pero el libro de texto no es solo uno de los productos más rentables para las editoriales, sino que además supone un importante motor económico dentro de la industria cultural española. Observamos cómo los aspectos privado y público se dan la mano en este instrumento educativo. Las editoriales obtienen importantes beneficios económicos con la elaboración y venta de los libros de texto y el Estado español de manera indirecta también consigue aumentar sus arcas, ya que la pervivencia de los libros de texto influye de manera positiva en su balanza económica.

Ante las propuestas y planteamientos desde distintas ópticas que cuestionan la existencia de los manuales escolares, observamos que el modelo establecido resulta tan conveniente a las editoriales como al Estado. A pesar de que no constituye un instrumento obligatorio, se destinan recursos importantes para su elaboración y control y, se ofrece una apariencia de producto legitimado, que puede confundirse con obligatorio.

Consideramos, por otra parte, que el hecho de que se haya tejido una relación imbricada desde el origen entre el sistema educativo y el libro de texto, convirtiéndose este último en uno de los símbolos de la escuela oficial, podría

hace más difícil su cuestionamiento. Podría pensarse que mientras exista esta escuela oficial y reglada por el Estado y por la Comunidad Autónoma, seguirán existiendo los símbolos que la han acompañado desde sus inicios.

Pero además del interés de Gobierno y editorial en el mantenimiento de este tipo de material, hemos mencionado en esta investigación la dimensión práctica que acompaña al libro de texto para profesorado y alumnado, la comodidad que puede presentar para el docente y para el estudiante el contar con una referencia tanto en el aula como en casa.

Otra de las conclusiones a las que hemos llegado es que en el ámbito de los libros de texto se produce una apariencia de pluralismo. Se concibe la idea de que se puede elegir entre un variado número de manuales, cuando la realidad demuestra que el contenido es muy similar y que incluso, algunos grupos de comunicación, sacan al mercado dos libros de la misma asignatura. Las editoriales Bruño y Anaya pertenecen al mismo grupo de comunicación. Se ha comprobado que las diferencias y semejanzas entre estos dos libros podrían ser las mismas que las que existen entre ellos y el resto de publicaciones (a excepción de Vicens Vives).

Este hecho nos permite compararlo con la teoría de Reig sobre los medios de comunicación. Al igual que en un quiosco, el lector siente que tiene libertad para elegir entre todas las publicaciones que se le presentan, a los centros educativos y al profesorado se les ofrece un abanico aparentemente diverso para guiar sus asignaturas. En el caso del libro de texto, el pluralismo es incluso más ficticio pues al verse obligado a adaptar sus contenidos al currículo que exige el gobierno, los contenidos, temas elegidos y la visión de los mismos es prácticamente unívoca. Consideramos por tanto, que existe una gran homogeneización del pasado que se traslada a los jóvenes andaluces. No existen discursos alternativos aunque sí una apariencia de estos.

Por último, observamos que existe conciencia por parte del gobierno del poder de influencia que puede llegar a tener un libro de texto. El hecho de que existan equipos de profesionales encargados de regular, controlar y supervisar estos

contenidos puede poner de manifiesto dos aspectos. Por un lado, la consideración del manual escolar como un instrumento poderoso, con capacidad para moldear las mentes de las nuevas generaciones. Y por otro, la concepción de este material como un documento que recoge y reúne los valores que el gobierno pretende transmitir a los futuros ciudadanos, y que se halla, por tanto, expuesto a la crítica por parte de la oposición o por parte de determinados colectivos sociales. Podemos entender el libro de texto como un documento con contenidos altamente 'sensibles' y consideramos, por tanto, que su estudio y análisis deben seguir siendo necesarios.

9.2. Propuesta de trabajo

¿Qué hacer cuando en lugar de educar a un hombre para él mismo se le quiere educar para los demás? Entonces, el acuerdo es imposible. Forzado a combatir la naturaleza o las instrucciones sociales, hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano; porque no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo.

Jean Jacques Rousseau

Como indicábamos en la justificación de este trabajo, el análisis de los libros de texto nos parece un ejercicio de autocrítica necesario en las sociedades de hoy. En nuestra tesis hemos estudiado solo una parte de las múltiples influencias que van conformando el imaginario de los jóvenes y hemos de reconocer que los resultados obtenidos nos motivan para seguir trabajando y diagnosticando el tipo de mensajes, de ideas, de prejuicios, que van alimentando nuestra manera de mirar el mundo.

Creemos que los libros de texto, encuentran un amplio campo de trabajo en las facultades de Comunicación, tradicionalmente centradas en el análisis de los discursos mediáticos. Hemos conectado con diferentes teorías comunicativas que suelen aplicarse a los medios de comunicación, que podrían también desgranar el discurso del manual escolar. Aunque no ha supuesto objeto de esta tesis, a ello intentaremos orientar nuestros esfuerzos en el futuro.

Nuestra propuesta de trabajo para esta investigación conlleva dos vertientes. La primera se sitúa en la línea de educomunicación, ya que parte de una visibilización del proceso de construcción de la Historia y de los manuales para contribuir al empoderamiento del receptor del mensaje. El objetivo es dar a conocer al alumno una serie de elementos a los que normalmente no tiene acceso con el objeto de hacerlo más crítico. Así, entendemos que el estudiante (adaptando el discurso a su edad y madurez) debe ser consciente de que se le están explicando unos acontecimientos y no otros, que se le está ofreciendo un discurso construido desde una visión concreta, en este caso eurocéntrica.

Se trataría de contextualizar el libro de texto de Historia, de proporcionar más información para que el alumno tome conciencia del valor de los contenidos que asimila. De esta manera, ganaría control sobre el discurso y podría incluso participar en su construcción, abandonando la posición tradicional pasiva que suele ocupar en el tablero educativo.

En los libros analizados se han encontrado algunos ejemplos que constatan que los alumnos están preparados para recibir información que les permita desarrollar su capacidad crítica. Nuestra intención se centraría en ahondar en este tipo de ejercicios y contenidos.

Somos conscientes de que nuestra línea de trabajo no estaría alejada de la tendencia que impregna hoy el mundo, en general, y el ámbito audiovisual en particular, plagado de *making of* que enseñan las tripas de sus producciones, que revelan los ‘trucos’ de las series de ficción, películas, concursos, reportajes...

Enseñar el proceso ayuda al receptor a obtener una visión más completa y cercana a la realidad que le rodea, contribuye a conocer varios planos para entender unos resultados, que serán vistos, probablemente, de otra manera. El alumno debe conocer las metodologías, las escuelas, las tradiciones, las perspectivas que se tienen en cuenta para elaborar este tipo de manuales. Asimismo, debe ser consciente de las instancias que deciden sobre los contenidos que han sido seleccionados en aras de obtener un mayor poder en el proceso comunicativo educacional.

La reflexión continua sobre cómo se ha formado nuestro pensamiento puede ser una de las principales herramientas con las que contamos para poder asumir nuestras limitaciones conceptuales e incluso luchar contra ellas.

Walter Lippmann sugería que “suele resultar muy revelador preguntarnos a nosotros mismos por qué medios hemos llegado a conocer los hechos en los

que basamos nuestras opiniones” (2003, p. 53). Él mismo admitía la dificultad que entrañaba conocer estos medios:

Por mucho que nos hagamos estas preguntas, casi nunca podremos responderlas. Sin embargo, nos ayudarán a recordar la distancia que con frecuencia separa nuestra opinión pública de los sucesos a los que se refiere, y este recordatorio constituye en sí mismo un medio de protección. (Lippmann, 2003, p. 53)

La segunda vertiente de nuestra propuesta se basa en restar, suavizar, aplacar o mitigar eurocentrismo al enfoque sobre la historia. Somos conscientes de la dificultad que entraña. De hecho, ya propuso la escuela de Annales una historia más universalista y, con el paso de los años, apenas se han observado cambios. Porque, ¿es posible no contar la historia desde una perspectiva eurocéntrica? ¿Es posible una historia que no refuerce los lazos del individuo con su comunidad (que sigue organizada principalmente en estados)? ¿Significaría, como apuntaba Campbell, la extinción de la propia cultura? ¿Es posible construir hoy una historia sin vocación nacional?

E incluso si pudiera conseguirse, “si la Historia dejara de imaginar la nación para nosotros, si la Historia renunciara a su vocación nacional, si todas las escuelas del mundo entero contaran la misma Historia, al modo en que casi logran hacerlo la matemática o la biología ¿nos daríamos por satisfechos?” (Carretero, 2007, p.38).

Desde nuestra investigación, entendemos que sí es posible una modificación del eurocentrismo que marca los libros de texto de Historia, aunque pensamos que es una tarea ardua, lenta y cuyos cambios solo se podrían observar a un muy largo plazo. Podríamos conectar nuestro trabajo con la idea de Chakrabarty de provincializar Europa. En nuestra propuesta entendemos que se pueden dar pequeños pasos que vayan enriqueciendo el discurso histórico del manual escolar.

Planteamos, por ejemplo, una mayor inclusión de fuentes no occidentales (o formadas en pensamiento no occidental) y especialmente, un mayor número de

voces procedentes de países menos desarrollados en la órbita capitalista. Se intentaría invitar a participar en la construcción del discurso histórico a actores que normalmente no tienen acceso a la emisión de mensajes. En línea con la propuesta del informe Mac Bride, se trataría de dar voz a aquellas sociedades que suelen permanecer pasivas en el proceso comunicativo con objeto de proporcionarles cierto poder como emisores del discurso.

Por otro lado, inspirándonos en proyectos como *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas* (2005) o *La cruzada vista por los árabes* (2009), creemos que podría resultar muy enriquecedor introducir en los libros de texto de Historia acontecimientos observados desde perspectivas no eurocéntricas. Esta presentación de contenidos contribuiría al desarrollo de la capacidad crítica del alumno y le proporcionaría más herramientas para entender determinados conflictos: pasados, presentes y futuros¹¹¹.

Observar un acontecimiento desde diversas visiones supondría, además de una ampliación de conocimientos, un ejercicio de empatía que podría ayudar al alumno a situarse en el lugar del otro, evidenciando que las visiones sobre los acontecimientos no son unívocas. Recordemos que, para Campbell, el héroe del futuro sería, ante todo, una figura empática.

Nos inspiraríamos también en modelos como los que sugiere Noelle-Neumann para el periodismo pero con aplicación en el campo de los manuales de Historia, ¿qué temas no se incluyen? ¿Qué acontecimientos no tienen presencia en ellos?¹¹²

Y por último, y con mayor vinculación a nuestro objeto de estudio, proponemos una inclusión de héroes (colectivos o individuales) que contribuyan a construir

¹¹¹ Somos conscientes de que este paso seguiría mostrando una historia eurocéntrica, al igual que la manera de incluir la mujer en los manuales analizados sigue proporcionando una visión androcéntrica. Consideramos que formaría parte de una primera fase evolutiva.

¹¹² “Sería una buena idea que, de cuando en cuando, como una obligación de los periodistas, se arrumbasen los hechos y opiniones publicados y se pusiera en primer plano lo que no se publica, como en esos famosos dibujos empleados en la psicología de la percepción que ilustran la relación entre la figura y el fondo” (Noelle-Neumann, 1995, p. 195).

un discurso alejado de nacionalismos, un relato acorde a los desafíos que plantea la globalización. El héroe significa un símbolo en el discurso y planificar su construcción supone una tarea de gran responsabilidad.

Ya hemos expuesto en la tesis la contradicción inherente en la enseñanza de la historia, que trata, por un lado, de vincular al hombre con su comunidad, y por otro, intenta formarle como ciudadano de un mundo globalizado.

Seamos conscientes de la necesidad de integrar en las comunidades que vamos construyendo a todos los nuevos miembros; el discurso histórico que se fabrica del manual escolar tiene la responsabilidad de fomentar la vinculación del joven con su sociedad. Tengamos en cuenta que estas sociedades no son estáticas, sino que se encuentran en continuo movimiento. Hagamos esfuerzos en hacer a todos los miembros partícipes del modelo social que se construye. Incluyamos la alteridad.

Creemos que estas dos líneas (transparencia en el proceso de construcción del manual y mitigación de valores eurocéntricos/nacionalistas) deben ser trabajadas de forma paralela para conseguir implicar a todos los jóvenes y formarlos con una mentalidad crítica que sea capaz de construir una sociedad más justa, más igualitaria, más diversa, más tolerante y más pacífica.

Somos conscientes, como vaticinó Tocqueville, que el sistema democrático y capitalista no provocaría grandes revoluciones. La educación seguirá al servicio de la integración del individuo en la sociedad.

Aun así, esperamos con este trabajo poder alimentar la reflexión sobre los conceptos abordados y contribuir al debate académico sobre el modelo de sociedad que vamos dibujando. Edgar Morin afirmaba que no podemos soñar con desembarazarnos de los mitos, las ideas o los enunciados con los que abordamos la realidad pero tal vez sí podamos soñar con analizarlos, trabajarlos y hacerlos más visibles. La toma de conciencia es un primer paso.

10. FUENTES DOCUMENTALES

10.1. Libros

Abril G., Lozano, J. y Peña Marín, C. (1989). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Abril, G. (1997). *Teoría General de la Información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Cátedra.

Alonso Erausquin, M. (1995). *Fotoperiodismo: formas y códigos*. Madrid: Síntesis.

Amin, S. (1989). *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Bayona Aznar, B. (2009). *Reflexiones y propuestas sobre las políticas de gratuidad de los libros de texto en España*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELE).

Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.

Borderia, E., Laguna, A. y Martínez Gallego, F.A. (1998). *Historia de la comunicación social*. Madrid: Síntesis.

Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Brecht, B. (1999). *Poemas y canciones*. Madrid: Alianza Editorial.

Breisach, E. (2009). *Sobre el futuro de la Historia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Burke, P. (1993). *La Revolución Historiográfica Francesa. La escuela de los Annales 1929-1989*. Barcelona: Gedisa.

Burke, P. (ed.) (2003). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Burrow, J. (2014). *Historia de las Historias*. Barcelona: Editorial Planeta.

Cámara Villar, G. (1984). *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.

Campbell, J. (1999). *Los mitos: su impacto en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.

Campbell, J. (2006). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campos Pérez, L. (2010). *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Capitán Díaz, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.

Carretero, M. y Voss, J.F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (comps.) (2006). *Enseñar historia en tiempos de memoria*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Cereceda, S.I. (1940). *Historia del Imperio Español y de la Hispanidad*. Madrid: Editorial Razón y Fe.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Barcelona: Tusquets.

Chomsky, N. (1992). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid: Libertarias.

Chomsky, N. y Herman, E. (2009). *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Crítica.

Chust, M. y Mínguez V. (eds.) (2003). *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Covarrubias, S. de (1979). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Madrid: Turner.

Danto, A.C. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.

Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.

Elson, R. (1964). *Guardians of Tradition: American Schoolbooks in the nineteenth century*. University Microfilms.

Escudero, J.M. y González, M.T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Estepa Giménez, J. (ed.) (2016). *La educación patrimonial en la Escuela y el Museo. Investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres: Longman.

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto. Hegemonía y control del currículo en el aula*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Miño y Dávila Editores.

Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.

Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Ferro, M. (2003). *The use and abuse of History*. Routledge Classics Editions.

Feyerabend, P.K. (1993). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Planeta Agostini.

Forcadell, C., Frías, C., Peiró, I. y Rújula, P. (coords.) (2002). *Usos públicos de la Historia*. Zaragoza: Facultad de Filosofía y Letras.

Foucault, M. (2009). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.

Fowler, R., Hodge B., Kress, G. y Trew, T. (1983). *Lenguaje y control*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire P. y Faundez A. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Valencia: Ediciones del CREC.

Freud, S. (1986). *Psicología de las masas. Más allá del principio del placer. El porvenir de una ilusión*. Madrid: Alianza Editorial.

Frondizi, R. (1968). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.

Georges, J. (1982). *El profesor: su cultura personal y su acción pedagógica*. Madrid: Narcea.

Glasser, T. L. y Salmon, C.T. (ed.) (1995). *Public Opinion and the Communication of Consent*. Nueva York: The Guilford Press.

Ginzburg, C. (2010). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Ediciones Península.

Gómez García, N. y Trigueros Gordillo, G. (coords.) (2000). *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos.

Gramsci, A. (2010). *Cartas desde la cárcel*. Salamanca: Veintisiete letras.

Gramsci, A. (1973). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nueva Síntesis.

Groot, J. de (1975). *Consuming History historians and heritage in contemporary popular culture*. Oxford: Routledge.

Habermas, J. (1996). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.

Hernández Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: Akal.

Hobsbawm E. y Ranger T. (eds.) (1992). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.

Hobsbawm, E. (2004). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

Huici Módenes, A. y Pineda Cachero A. (coords.) (2004). *Propaganda y comunicación. Una aproximación plural*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Hume, D. (1987). *Ensayos políticos*. Madrid: Editorial Tecnos.

Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Jensen, K.B. y Jankowski, N.W. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.

Jensen, K.B. (1997). *La semiótica social de la comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.

Jullien, F. (1999). *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Le Goff, J. y Maiello, E. (1988). *Entrevista sobre la historia*. Valencia: Alfonso el Magnánimo.

Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. Madrid: Langre.

Maalouf, A. (2009). *Las cruzadas vistas por los árabes*. Madrid: Alianza.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

Mannheim, K. (1960). *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Mínguez Cornelles, V. (1995). *Los reyes distantes: imágenes del poder en el México virreinal*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Moragas, M. de. (1981). *Teorías de la comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili.

Morin, E. (2001). *El método. IV. Las ideas, su hábitat, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.

Muñoz, B. (2005). *La cultura global. Medios de comunicación, cultura e ideología en la sociedad globalizada*. Madrid: Pearson.

Muñoz, B. (2005). *Modelos culturales. Teoría sociopolítica de la cultura*. Barcelona: Anthropos.

Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, F. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós.

Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Colección Austral.

Orwell, G. (2010). 1984. Barcelona: Destino.

Pineda Cachero, A. (2006). *Elementos para una teoría comunicacional de la propaganda*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Piñuel Raigada, J.L. y Gaitán Moya, J.A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pizarroso Quintero, A. (1993). *Historia de la propaganda: notas para un estudio de la propaganda política y de guerra*. Madrid: Eudema.

Platón. (2009). *La República*. Madrid: Akal.

Prats, J., Santacana, J., Lima Muñiz, L., Acevedo Arcos, M.C., Carretero Rodríguez, M., Miralles Martínez, P. y Arista Trejo, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México DF: Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México.

Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (2005). *Historia del otro. Israel y Palestina: un conflicto, dos miradas*. Barcelona: Intermón-Oxfam.

Reig, R. (2011). *Los dueños del periodismo*. Barcelona: Gedisa.

Reig, R. (2010). *La telaraña mediática*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Bellaterra.

Romano, V. (2004). *La formación de la mentalidad sumisa*. Editorial El Viejo Topo.

Rousseau, J.J. (1988). *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alianza Editorial.

Rousseau, J.J. (1998). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Said, E. (2002). *Orientalismo*. Madrid: Debate.

Salaverría, J. M. (1918). *El muchacho español*. Madrid: Casa editorial Calleja.

Sartori, G. (2007). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.

Serrano de Haro, A. (1953). *Yo soy español*. Madrid: Escuela española.

Sopeña, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la Escuela Nacionalcatólica*. Barcelona: Grupo Grijalbo Mondadori.

Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Taibo, C. (2010). *Libertari@s*. Barcelona: Los libros del lince.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Thompson, J.B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press.

Thomson O. (1999). *Easily lead: a history of propaganda*. Gloucester: Sutton Publishing.

Tocqueville, A. de (1989). *La democracia en América (I)*. Madrid: Alianza Editorial.

Tocqueville, A. de (1989). *La democracia en América (II)*. Madrid: Alianza Editorial.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Van Dijk, T.A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Vallès, J.M. (2002). *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Editorial Ariel.

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

White, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.

Wodak, R. y Meyer, M. (eds.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

10.2. Libros de texto analizados

Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2008). *Historia. Ciencias Sociales. Cuarto curso. Educación Secundaria*. Madrid: Anaya.

Cortés Salinas, C. y Fernández-Mayorales Palomeque, J. (2008). *Ciencias Sociales. Historia. Andalucía. Cuarto curso. Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones SM.

García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2008). *Demos. Ciencias sociales, historia. Cuarto curso. Educación Secundaria*. Barcelona: Vicens Vives.

Grence Ruiz, T., Perales Álvarez, A., Rubalcaba Bermejo, R., Caballero Martínez, J.M., Espino de Torres-Peralta, O. Iniesta Ayerra, J., López Santana, T. y Medina Rodríguez, V. (2008). *Historia 4 ESO Andalucía*. Sevilla: Grazaema Santillana.

Morales Pérez, A., Jiménez Belmonte, M., Rodríguez Rodríguez, J. y Ruiz Pérez, R. (2008). *4 ESO Historia Ciencias Sociales Andalucía*. Grupo Editorial Bruño.

10.3. Capítulos de libros

Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación). En Althusser, L. *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-142). México: Siglo XXI.

Barrado, J. (2002). La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente. En Forcadell, C., Frías, C., Peiró, I. y Rújula, P. (coords.). *Usos públicos de la Historia* (pp.655-666). Zaragoza: Facultad de Filosofía y Letras.

Beas Miranda, M. (1997). Los moriscos: ejemplo histórico de exclusión de la diversidad cultural en los currículos escolares. En Granado Martínez y García Castaño (coords.). *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp. 275-296). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Burke, P. (2003). La nueva historia, su pasado y su futuro. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 13-38). Madrid: Alianza Editorial.

Burke, P. (2003). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 325-343). Madrid: Alianza Editorial.

Calvo Buezas, T. (1992). El racismo en los textos escolares. En Mesa, M. (coord.). *Educación para el desarrollo* (pp.71-101). Madrid: Cruz Roja.

Carrera Damas, G. (2003). Del heroísmo como posibilidad al padre-héroe de la patria. En Chust y Mínguez (eds.). *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)* (pp.31-50). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Carretero, M. y González, M.F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En

Carretero y Voss (comps). *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-195). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Carretero, M. y Kriger, M. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?: el pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero y Voss (comps). *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Chust, M. (2003). Héroes para la nación. En Chust y Mínguez (eds.). *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)* (pp.91-124). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.179-204). Barcelona: Gedisa.

Hobsbawm, E. (2002). Introducción: la invención de la tradición. En Hobsbawm y Ranger (eds.). *La invención de la tradición* (pp.7-21). Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (2002). La fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914. En Hobsbawm y Ranger (eds.). *La invención de la tradición* (pp.273-318). Barcelona: Crítica.

Jäger S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.61-100). Barcelona: Gedisa.

Levi, G. (2003). Sobre microhistoria. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 119-144). Madrid: Alianza Editorial.

López Manjón, A. Carretero, M. y Jacott, L. (2004). La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos

mexicanos que a los españoles? En Carretero y Voss (comps). *Aprender y pensar la historia* (pp. 153-172). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Martínez Shaw, C. (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero y Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp.25-46). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Merchán Iglesias, F.J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España, 1970-2010. En López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V.M. y Armas Castro, X.A. (coords.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp.65-77). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.35-60). Barcelona: Gedisa.

Mínguez, V. (2003). Héroes clásicos y reyes héroes en el Antiguo Régimen. En Chust y Mínguez (eds.) *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)* (pp. 51-70). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Morin, E. (2000). Identidad nacional y ciudadanía. En Gómez García, P. (coord.) *Las ilusiones de la identidad* (pp.17-28). Madrid: Cátedra.

Prats, J. y Santacana, J. (2011) ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J., Santacana, J., Lima Muñiz, L., Acevedo Arcos, M.C., Carretero Rodríguez, M., Miralles Martínez, P. y Arista Trejo, V. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.18-69). México DF: Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México.

Rosa Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad: una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En

Carretero y Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp.47-69). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.205-266). Barcelona: Gedisa.

Scott, J. (2003). Historia de las mujeres. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 59-91). Madrid: Alianza Editorial.

Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En Carretero y Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp.101-119). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Trevor- Roper, H. (2002). La invención de la tradición: la tradición de las Highlands en Escocia. En Hobsbawm y Ranger (eds). *La invención de la tradición* (pp.23-48). Barcelona: Crítica.

Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.143-178). Barcelona: Gedisa.

Vázquez Liñán, M. (2011). El uso propagandístico de la Historia en la Rusia de Putin. En Sodupe, K. y Moure, L. (eds.). *Rusia en la era postsoviética* (pp. 201-241). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Valls Montés, R. (2004). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En Nicolás, A. y Gómez, J. (eds.) *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo a Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 141-154). Universidad de Murcia: Aula de Debate.

Vovelle, M. (2003). La Revolución francesa: ¿matriz de la heroización moderna? En Chust y Mínguez (eds.) *La construcción del héroe en España y*

México (1789-1847) (pp.19-30). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Wesseling, H. L. (2003). Historia de ultramar. En Burke, P. (ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 91-119). Madrid: Alianza Editorial.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.17-34). Barcelona: Gedisa.

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

10.4. Artículos de revistas científicas

Aguaded, J.I. (2005). Estrategias de educomunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, 24, 25-34.

Aguaded, J. I. (2012). La educomunicación, una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia: Revista digital de Comunicación*, 2 (1), 259-261 [editorial].

Anyon, J. (1979). Ideology and United States History textbooks. *Harvard Educational Review*, 3 (49), 361-386.

Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.

Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.

Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353 (sept- dic), 67-106.

Benso Calvo, C. (2000). El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905). *Revista de Educación*, 323, 43-66.

Berti, A.E., Baldin I. y Toneatti L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 278-288.

Caro González, F.J. Díez de Castro, E.P. (2005). Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 2 (11), 45-58.

Castillejo Cambra, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón* 61 (2), 45-57.

Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, 19, 13-37.

Golvano F. (2008). No más héroes. *Exit Express. Periódico Mensual de Información y debate sobre Arte*, 39, 42-44.

López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto. *Clío&Asociados*, 14, 9-33.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94 (2) pp.273-285

Loría, V. (2005). Los nuevos héroes. *Lápiz: Revista internacional de arte*, 218, 7-25.

Mahamud Angulo, K. y Badanelli Rubio, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *Historia da Educação*, septiembre-diciembre 2016 (20), 29-48

Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. *Revista Internacional de Sociología*, 1 (72), enero- abril, 115-138.

Martín Muñoz, G. (1998). Entre el tópico y el prejuicio. El islam y el mundo árabe en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 316, 151-162.

Martínez Alés, R. (2001). El sector editorial español. *ICE: Revista de Economía*, 792, 109-123.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (1), enero, 62-73.

Mateos Miret, R. (2015) Filme australiano, reglas norcoreanas. Para entender la eficacia de la cinematografía de propaganda. *Tiempo devorado. Revista de Historia actual*, 2, Julio-Agosto, 256-260.

Merchán Iglesias, F.J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz*, 17-18, 79-106.

Montanero M., Lucero, M. y Méndez, J.M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española de Pedagogía*, 239 (LXVI), 27-48.

Ossenbach, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. *Historia de la Educación* (Salamanca), 19, 195-203.

Pérez Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación*, 27, 37-55.

Pineda Cachero, A. (2012). Propaganda y educación. Criterios de diferenciación conceptual y comunicacional. *Pensar la publicidad*, 1(6), 183-205.

Riquer Permanyer, B. de (2010). Entre la historia y la política. Jaume Vicens Vives y el complejo compromiso de un intelectual durante el franquismo. *Gerónimo de Uztaiz*, 26-27, 105-120.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 12, 79-94.

Somoza Rodríguez, M. (2006). El “Proyecto Manes” y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos. *History of Education & Childhood* (Universidad de Macerata, Italia), 1.

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39 (2) 469-500.

Valdemoros San Emeterio, M.A., Ponce de León, A. y Sanz Arazuri, E. (2011) Fundamentos en el manejo del Nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos*, 14, 11-29.

Vander Veen, S. (1994). The heroes of consumption and the consumption of heroes. *Advances in consumer research*, 1 (21), 332-336.

Van Dijk, T.A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

10.5. Comunicaciones y contribuciones a congresos

Alcáraz Abellán, J. y Rodríguez Marrero, H. (1995). Los libros de texto y la enseñanza de la historia (1857-1936). En *VII Symposium Didáctica de las ciencias sociales. La investigación*. Las Palmas, Centro Superior de Formación del Profesorado-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (pp.184-194). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3976765>

Vicente Mariño, M. (2006). Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica. En *IX Congreso IBERCOM Sevilla-Cádiz*. Universidad de Sevilla. Recuperado en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18348>

10.6. Leyes

Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm. 18, pp.1900 a1902. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2000/18/boletin.18.pdf>

Decreto 227/2011 de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm.142, pp.8 a 12. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/142/boletin.142.pdf>

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 247 de 18 de diciembre de 2007, pp.7 a 17.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/247/boletin.247.pdf>

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 247 de 18 de diciembre de 2007, pp. 17 a 28.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/247/boletin.247.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. de 17158 a 17207.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm. 171, pp.23 a 65.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/boletin.171.pdf>

Orden de 21 de julio de 2008, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la inspección educativa. Boletín Oficial Junta de Andalucía, núm.154, pp. 11 a 15.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/154/boletin.154.pdf>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado de 5 de enero de 2007, pp. 677 a 773.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3. , de 3 enero 2015, pp. 469 a 473.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

10.7. Informes

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015). El sector del libro en España (2013-2015). Madrid: MECD.

10.8. Artículos de periódicos

EFE. (29 de enero de 2012). La reforma educativa número 13. *El Mundo*. Recuperado de
<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/26/espana/1327592557.html>

EFE. (19 de marzo de 2014). Penguin Random House adquiere la editorial Alfaguara por 72 millones de euros. *El Mundo*. Recuperado de
<http://www.elmundo.es/cultura/2014/03/19/5329e3cfca4741111d8b457e.html>

EFE. (23 de marzo de 2017). Prisa se propone crecer en el negocio de medios cuando reduzca la deuda. *Eldiario.es*. Recuperado de
http://www.eldiario.es/economia/Prisa-propone-negocio-medios-reduzca_0_625387648.html

Eldiario.es. (10 de marzo de 2016). Iñaki Gabilondo aplaude la información de eldiario.es y lamenta la “protección” de los medios hacia la monarquía. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/rastreador/Inaki-Gabilondo-Lopez-Madrid-constituyen_6_493160686.html

Eldiarioand/Europa Press. (4 de diciembre de 2016). Blas Infante es el personaje histórico andaluz que despierta más interés para el 68% de

andaluces. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/andalucia/Blas-Infante-historico-despierta-andaluces_0_587241324.html

El Huffington Post/EFE. (28 de noviembre de 2013). Lomce en resumen: las claves de la reforma educativa. *El Huffington Post*. Recuperado de http://www.huffingtonpost.es/2013/11/28/lomce-resumen_n_4355532.html

El País. (19 de marzo de 2014). Santillana vende Ediciones Generales a Penguin Random House para centrarse en el área educativa. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/19/actualidad/1395253213_130695.html

El País. (14 de marzo de 2017). PRISA avanza en el proceso de venta de Santillana. *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2017/03/14/actualidad/1489519874_850280.html

EP. (22 de septiembre de 2015). Las menores de 16 y 17 años necesitarán consentimiento paterno para abortar. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/sociedad/20150922/abci-aborto-consentimiento-paterno-201509221006.html>

Fominaya, C. (8 de enero de 2014). Educar sin libros: otra forma de aprender en el aula es posible. *ABC*. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-educacion/20140106/abci-educacion-proyectos-201312101632.html>

Forcada, D. (11 de enero de 2017). Cebrián amaga con no jubilarse mientras “tenga salud, fuerza y entendimiento”. *El Confidencial*. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/comunicacion/2017-01-11/cebrian-amaga-no-jubilarse-2020-mientras-tenga-salud-fuerza-entendimiento_1314722/

Geli, C. (11 de febrero de 2010). Vicens Vives era otra historia. *El País*. Recuperado de

http://elpais.com/diario/2010/02/11/cultura/1265842801_850215.html y Vicens Vives (2017).

Geli, C. (8 de abril de 2017). La compra de Ediciones B por Penguin Random House aprieta la pugna por el liderazgo editorial en español. *El País*.

Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2017/04/07/actualidad/1491551416_171535.html

Juarista, J. (27 de mayo de 2012). La máquina imparable del delirio. ABC.

Recuperado de: <http://www.abc.es/20120527/espana/abci-maquina-delirio-nacionalista-201205271442.html>

Manrique Sabogal, W. (3 de julio de 2012). La industria del libro en España cae un 18% durante la crisis. *El País*. Recuperado de:

http://cultura.elpais.com/cultura/2012/07/03/actualidad/1341316842_115920.html

Martí, O. (15 de marzo de 2003). Muere el gran empresario francés Jean –Luc Lagardère. *El País*. Recuperado de

http://elpais.com/diario/2003/03/15/economia/1047682817_850215.html

Miguel, R. de (9 de abril de 2017). La mayoría de españoles querría hoy a Suárez como presidente del gobierno. *El País*

http://politica.elpais.com/politica/2017/04/08/actualidad/1491668182_128365.html

Padilla, M. (13 de julio de 2001). Un estudio niega que los libros de texto den una visión parcial de la historia. *El País*. Recuperado de

http://elpais.com/diario/2001/07/13/sociedad/994975216_850215.html

Quiñonero, J.P. y Rodríguez, P. (1 de febrero de 2011). Hearst compra a Lagardère todas sus revistas internacionales. ABC. Recuperado de

<http://www.abc.es/20110201/medios-redes/abcp-hearst-compra-lagardere-todas-20110201.html>

Sánchez Caballero, D. (10 de agosto de 2014). Ni exámenes ni deberes ni libros de texto. Otra escuela es posible. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/examenes-deberes-libros-escuela-posible_0_290121087.html

Sanmartín, O.R. (3 febrero de 2015). Así da clase el candidato español al 'Nobel' de los profesores. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/02/02/54ce67d3e2704e3f168b457e.html>

Sanmartín, O. R. (16 de abril de 2015). Así se enseña sin libro de texto, sin asignatura y sin exámenes. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/04/16/552eb3c9e2704e972c8b4578.html>

10.9. Páginas web

Anaya (2017). Quiénes somos [presentación empresa] Recuperado de <http://www.anaya.es/cgi-bin/principal.pl?carga=/html/quienes.html>

Centro de Investigación de Manuales Escolares (2015). Inicio. Recuperado de <http://www.centroman.es/>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). Organigrama. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacion/consejeria.html>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). Registro de libros de texto [espacio de consulta de la secretaría virtual] Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/secretariavirtual/consulta/registroLibros/>

Editorial Vicens Vives (2017). Nosotros [presentación empresa] Recuperado de <http://www.vicensvives.com/vvweb/view/pages/p01/load.php?id=2554>

Federación de Gremios de Editores de España (2017). El sector editorial español publicó 81.391 títulos en 2016 [nota de prensa] Recuperado de <http://federacioneditores.org/notas-prensa.php>

Grupo SM (2017). Quiénes somos [presentación empresa] Recuperado de <http://www.grupo-sm.com/grupo-sm>

Hachette (2017). Bruño. Recuperado de <http://www.hachette.com/es/maison/bruno>

Hachette (2017). Fechas clave [historia del grupo] Recuperado de <http://www.hachette.com/es/presentacion/datos-clave>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Lomce. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html;jsessionid=0B962266BC81277434B0E87ED8D52C14>

Real Academia Española de la Lengua (2017). Consultas lingüísticas. Recuperado de <http://www.rae.es/consultas-linguisticas/preguntas-frecuentes>

Real Academia Española de la Lengua (2017). Diccionario de la lengua española 23ª edición (2014). Recuperado de <http://www.rae.es>

Santillana (2017). Sobre nosotros [presentación de la empresa] Recuperado de <http://www.santillana.es/es/w/sobre-nosotros/conocenos/>

